

Lærende skoler

Innovasjonsteori som redskap i systemrettet arbeid



Anne Sofie S. Samuelsen

Innholdsfortegnelse

Forord	3
Del I. Systemrettet arbeid	6
<i>Et tilbakeblikk</i>	8
<i>Innovasjonsstrategier</i>	9
<i>Lærende skoler</i>	11
<i>Strategisk kompetanseutvikling</i>	15
En proaktiv skole	21
<i>Oppsummering av systemrettet arbeid</i>	22
Del II. Læring i organisasjoner	23
<i>Et dynamisk endringsperspektiv</i>	23
<i>Kompetanseutvikling/læring</i>	24
Påvirkning og innlæring	26
Kunnskapsutvikling	26
Kunnskapsanvendelse	27
Organisatorisk læring	28
Refleksjon	29
Ulike typer læring	31
<i>Nettverksorganisering</i>	33
Begrepsavklaring	33
Læringsnettverk	34
Fordeler ved å organisere pedagogisk virksomhet i nettverk	35
<i>Oppsummering av læring i organisasjoner</i>	37
Del III. Innovasjonsarbeid	38
<i>Initiering</i>	40
Skolekulturens rolle	40
Delt visjon og felles mål	42
Behovskartlegging	43
Prosjektplanlegging	44
Eierforhold gjennom involvering	45
Flere og konsistente tiltak samtidig	46
Langtidsbidrag	48
Ledelses rolle	49
Ekstern bistand	50
Samarbeid på kommune og skolenivå	50
<i>Arbeidsoppgaver til Initieringsfasen</i>	51
<i>Implementering</i>	52
Motstand og barrierer	52
Psykologiske barrierer	52
Praktiske barrierer	54
Makt og verdi barrierer	55
Ledelsens rolle	56
Ekstern ekspertise	57
<i>Arbeidsoppgaver til Implementeringsfasen</i>	58
<i>Institusjonalisering</i>	59
Evaluering	59
Rektors rolle og behovet for ekstern bistand	60
Spredning kommunalt og på skolenivå	61

<i>Eksempel på videreføring og spredning</i>	61
Kompetansegrupper, en bruks- og vedlikeholdsmodell	61
Den interne veiledningsgruppen	62
Den eksterne veiledningsgruppen	62
<i>Arbeidsoppgaver til Instiusjonaliseringsfasen</i>	63
Del IV. Eksempel på helhetlig skoletilnærming i innovasjonsarbeid	65
Teoretiske samlinger	66
Kollegapar	67
Team	68
Arbeidsgruppe	69
Skolebasert nettverksorganisering	69
<i>Arbeidsoppgaver til Eksempel på helhetlig skoletilnærming:</i>	70
Etterord	71
Vedlegg	78

Forord

Skoleutviklingsprosjekter over år, har synliggjort at en del faktorer i innovasjonsteorien er viktige som suksessfaktorer i arbeidet. Går man til forskning, teori og empiri på området finner man vektlegging på flere av de samme suksessfaktorene i skoleutviklingsprosesser. Dette er viktig kunnskap for kommuneledelse, skoleledelse og pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) som nå gjennom lovverket er pålagt å drive systemrettet arbeid på kommune- og skolenivå.

Bakgrunnen for å skrive denne håndboken er et ønske om å at skoleledere på kommunalt og lokalt nivå, samt PPT får del i kunnskapen. For mange utviklingsarbeid gjennomføres uten at utbyttet står i forhold til ressursene som investeres. Vektlegging på noen av disse suksessfaktorene kan bidra til en mer helhetlig, konsistent og langsiktig satsning innen skoleutvikling, og dermed gi et større utbytte.

Innovasjonsteori er ingen ny kunnskap i denne sammenheng, men kunnskapen har over år blitt viet større oppmerksomhet i næringslivet enn i offentlig virksomhet. Dette kan være økonomisk fundamentert. Siden stadig flere av kommunenes og skolenes utviklingsarbeider nå er av systemrettet karakter, er redskapskompetansen (innovasjonsteori) i forhold til systemrettet arbeid igjen blitt aktualisert i offentlig sektor.

Jeg tar i håndboken utgangspunkt i modell 1 s. 6. og de ulike suksessfaktorene innen innovasjonsarbeid som synliggjøres i modellen er gjennomgangstema i boken.

I Del I belyses begrepet systemrettet arbeid som videre settes inn i en historisk sammenheng. Deretter beskrives de tre mest anerkjente innovasjonsstrategiene som ender opp i begrepet lærende skoler. Fokus settes så på betydningen av suksessfaktoren strategisk kompetanseutvikling. I del I blir PS-strategien, SI-strategien, kunnskap om innovasjon, samt langsiktig strategisk plan i modellen belyst.

Del II Læring i organisasjoner, belyser både den individuelle og organisatoriske læringsprosessen. Ulike typer læring blir utdypet, og videre beskrives hvordan man organiserer arbeidet for å understøtte læringsprosessen individuelt og organisatorisk. Del II utdypet modellens punkter Læring PS- strategien og Organisering SI-strategien.

Del III Innovasjonsarbeid utdyper modellens punkter Ledelsens rolle, Kollegiets rolle, samt suksessfaktorer under de ulike fasene i innovasjonsarbeidet; Initiering, Implementering og Institusjonalisering. Lederens rolle er spesielt sentral med tanke på å oppnå retning, troverdighet, engasjement, entusiasme og motivasjon for arbeidet i kollegiet gjennom ivaretagelse av suksessfaktorene som beskrives under innovasjonsarbeidets ulike faser. Motstandsfaktorer i denne typen arbeid og hvordan disse kan forebygges blir også belyst.

I Del IV relateres suksessfaktorene i modellen til praksis både organisatorisk og innholdsmessig. Hvordan man kan ivareta skoleintern kompetanseheving, samt tanker rundt spredning og vedlikehold av kompetanse opparbeidet i skoleforbedringsprosesser. Spredning, vedlikehold og bruk av kompetanse over tid er den største utfordringen man står overfor i denne typen arbeid.

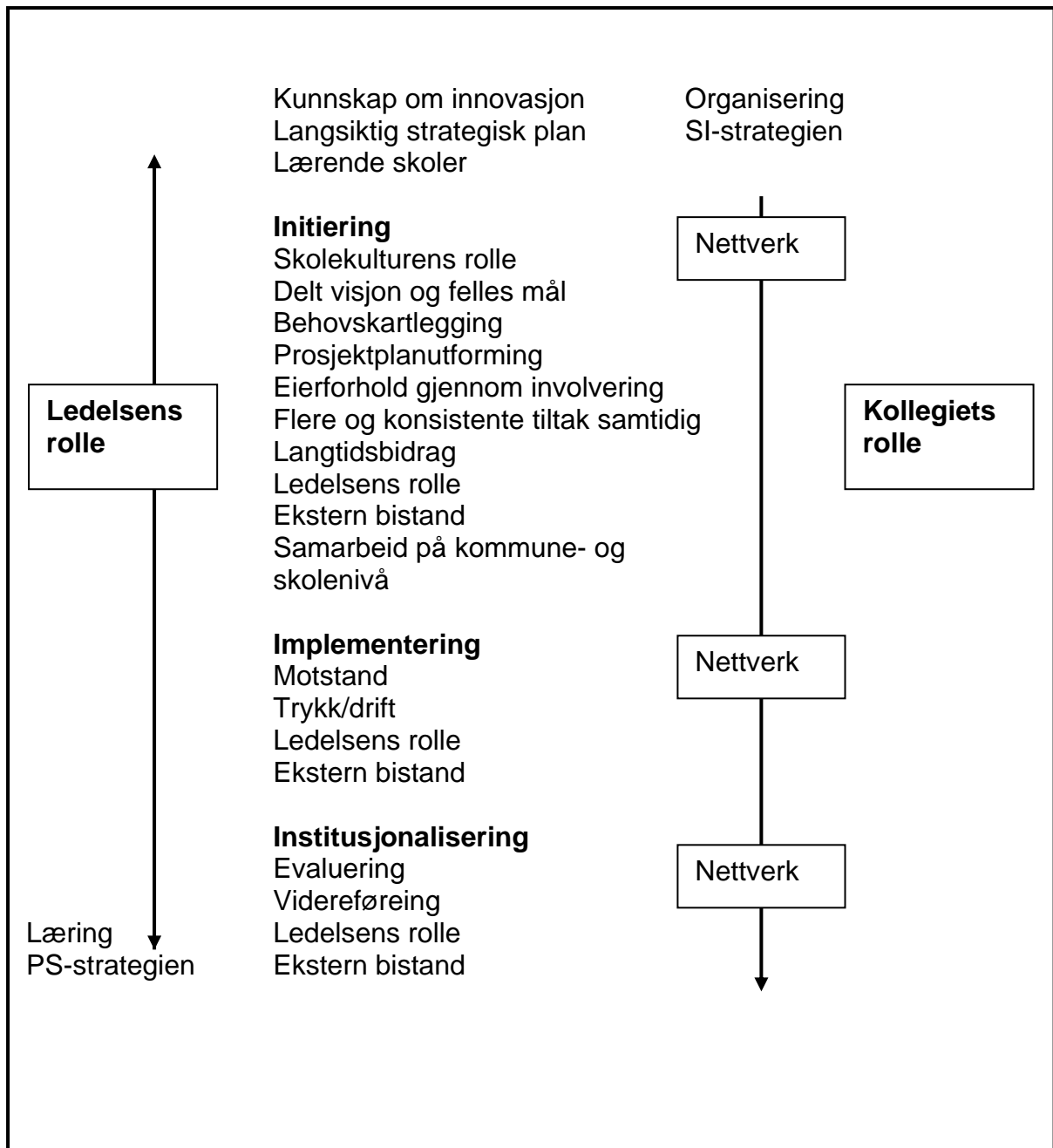
I etterordet oppsummeres bokens ulike deler som på nytt relateres til modellen på s. 6.

For å unngå brudd i teksten og større lesbarhet, er referanser som ikke går inn i teksten lagt inn som fotnoter og kan finnes i litteraturlisten. Dette gjør det mulig for spesielt interesserte å fordype seg i ulike deler av innovasjonsfeltet. Jeg har videre for å øke lesbarheten valgt å skrive kommunen i stedet for kommunen/fylkekommunen. Boken består av fire deler, bak hver del gis enten en oppsummering eller arbeidsoppgaver til delen som er gjennomgått. Dette er gjort for å repetere delen, men også for å skape refleksjon rundt teorien som blir presentert.

Til slutt en takk til Kjell Skogen for en støttende holdning og gode råd i gjennomføringen av arbeidet.

Trøndelag kompetansesenter januar 2008

anne.sofie.samuelson@statped.no



Figur nr.1. Suksessfaktorer i systemrettet arbeid

Del I. Systemrettet arbeid

Fokus i det spesialpedagogiske arbeidet har endret seg over tid. Fra en hovedsakelig individrettet forståelse på 50-, 60- og 70 tallet, til en mer miljørelatert forståelse på 80-, 90- og 2000 tallet. På 80-tallet ser man spor av økologisk teori og forståelsesrammer i norsk spesialpedagogisk teori, forskning og offentlige publikasjoner, noe som resulterte i at man i større grad fokuserte på miljøets betydning. Dette førte også til at man i søken etter årsakene til spesialpedagogiske vansker ikke bare så etter årsakene i og rundt enkeltindivid, men i større grad satte søkelyset på kontekstuelle og relasjonelle forhold.

Man har med andre ord de siste 30 årene sett på miljøarbeid som et sentralt satsningsområde i skolen, og det spesialpedagogiske arbeidet har i større og større grad fokusert på kontekstuelle og relasjonelle forhold. Dette fokuset ledet det spesialpedagogiske arbeidet ikke bare innholdsmessig, men også arbeidsmetodisk over på relasjons- og miljøsidene, noe som førte til at arbeidet ble mer systemrettet.

Systemperspektivet ble innført i grunnopplæringen som lovkrav i opplæringsloven som trådte i kraft fra skoleåret 1999/2000. Opplæringsloven § 5-6 andre ledd stiller krav til den pedagogisk-psykologiske tjenesten (PPT) om at tjenesten skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særskilte opplæringsbehov¹. PP-tjenestens sterkere individfokus ble med denne bestemmelsen supplert. Lovgiver ønsket at tjenesten i tillegg til en hovedsakelig individrettet forståelse i større grad bidro systemrettet og bisto skolene i arbeidet med å skape et kvalitativt bedre læringsmiljø for elevene². Hva forstår man med begrepet systemrettet arbeid?

Generell systemteori kan blant annet føres tilbake til biologen Ludwig von Bertalanffy på 40 tallet. I løpet av de siste 60 årene er systemteori tatt i bruk for å forklare kompleksiteten blant annet i en organisasjon. Man forstår da organisasjonen som et åpent, miljøavhengig system som består av en rekke elementer som gjensidig påvirker hverandre.

Systemrettet arbeid er arbeid rettet mot systemet, for eksempel mot skolen som organisasjon eller mot gruppen som helhet.

¹ (Opplæringsloven § 5-6, annet ledd)

² (Bargel og Samuelsen, 2007)

Et system er sammensatt av deler eller elementer som det finnes relasjoner mellom. Den minste enheten vi opererer med i en systembeskrivelse er elementer. Et system består videre av mange delsystem; sosiale, formelle og teknologiske, som igjen består av mange elementer som internt og eksternt holdes sammen av relasjoner. Et systems elementer og relasjonene mellom disse danner gjerne et mønster som kalles systemets struktur³.

Dette innebærer at om man arbeider med et systemfokus rettet mot eksempelvis en gruppe, skal man være klar over at gruppen består av mange sosiale delsystem, som elever og lærere, men også av interaksjonen mellom dem. Man har også delsystemer som aktivitet, organisering og gruppens rutiner, som igjen påvirker og påvirkes av det sosiale systemet i klassen. Disse ulike delsystemene til sammen kan sies å utgjøre systemet gruppe. Samtidig er gruppen en del av det større systemet skolen og skolen er igjen en del av systemet nærmiljø, kommunen, regionen o.s.v. Når man arbeider systemisk, innebærer dette å arbeide mot delsystemene innen systemene, med interaksjonen mellom dem skoleinternt og/eller med interaksjoner mellom skolen som organisasjon og systemene rundt⁴. Arbeider man med samme problematikk i forskjellige delsystem og/eller med interaksjonen mellom dem, er effekten av arbeidet langt større og varig⁵ enn om man bare fokuserer på individet.

Elevene som man har fokus på i PPT og kompetansesentervirksomhet er en del av gruppen og skolens sosiale system, men også en del av gruppen og skolens formelle system. Dette betyr at elevene, eller systemets minste enhet; elementene, påvirker og påvirkes av interne og eksterne regler og rutiner, lover og økonomi. Elevene er også en del av skolens teknologiske system som organisering, undervisning og utstyr. Endres noe i disse delsystemene, som eksempelvis at muligheten til spesialundervisning reduseres gjennom en lovendring, vil dette igjen påvirke klassen, skolen og kommunen som system og derigjennom påvirke den enkelte elev og hele elevflokkens samt relasjonene mellom dem⁶.

³ (Busch og Vanebo, 2000)

⁴ (Bargel og Samuelsen, 2006)

⁵ (KUF, 2000)

⁶ (Midthassel og Fanrem, 1999)

Et tilbakeblikk

På bakgrunn av St. meld. nr 23 (1997-98) ”Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte opplæringsbehov” og i tilknytning til lovkravet om systemrettet arbeid, iverksatte regjeringen et kompetansehevingsprogram kalt Samtak i perioden 2000 – 2002.

Kompetansehevingsprogrammet var rettet mot skole og PPT og tok sikte på kompetanseheving innen atferdsvansker, lese- og skrivevansker og sammensatte lærevansker. Systemperspektivet var et gjennomgående tema innen alle tre fagområdene. Kommunene fikk samtidig tilført 300 stillinger til styrking av PPT for å ivareta det systemrettete arbeidet⁷.

I forlengelsen av Samtak har en rekke forebyggende og kompensatoriske utviklingsprogram blitt utviklet og gjennomført i skolen innenfor ulike temaområder. Innen atferdssektoren var man tidlig ute på dette området og ble også tidlig oppmerksom på betydningen av at skole- og kommuneledelse hadde kompetanse innen innovasjon for å øke effekten av systemrettede satsninger i skolen. Betydningen av innovasjonskompetanse ble også etter hvert vektlagt i offentlige dokumenter, som Stortingsmelding 30, ”Kultur for læring”, Inst.S nr. 268 (2003-2004). Her var visjonen blant annet å skape en bedre kultur for læring i skolen, gjennom blant annet å legge vekt på personalets læring. Det ble også utviklet en kompetanseutviklingsstrategi som ble en del av det felles grunnlaget for Kunnskapsløftet som skulle gjennomføres i grunnopplæringen i perioden 2005-2008. Kompetansestrategien ble kalt ”Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008”. Her understrekes blant annet behovet for at skoleeier utformer lokale planer for kompetanseutvikling i kommunene.

På oppdrag fra Helse- og omsorgsdepartementet og Kunnskapsdepartementet iverksatte Sosial og helse- og Utdanningsdirektoratet et arbeid med å utarbeide veiledere for skoleverket i forhold til ulike former for helsefremmende og forebyggende arbeid i skolen. Sosial- og helsedirektoratet ønsket å utarbeide en kunnskapsoppsummering om rusforebyggende intervensjoner i skolen hvor man skulle vurdere og anbefale ulike tiltak og program. Utdanningsdirektoratet skulle revidere KUF (2000) som tidligere hadde vurdert ulike programmer med tanke på reduksjon av problematferd og sosial kompetanseutvikling i skolen. Begge direktoratene ønsket at det i tillegg til disse vurderingsarbeidene ble utarbeidet strategier for implementerings- og endringsarbeid i skolen. Man ville videre se disse arbeidene i sammenheng både for å unngå bruk av ulike kriterier for vurdering av

⁷ (Bargel og Samuelsen, 2006)

programmer og tiltak, men også for å sikre at det ble gitt en mest mulig entydig anbefaling til skoleverket. Arbeidet ble ledet av professor Thomas Nordahl og resulterte i 2006 i en felles rapport som ble hetende ”Forebyggende innsatser i skolen”.

Interessen for innovasjonsarbeid i skolen ble gjennom denne prosessen aktualisert. Dette er ikke ny kunnskap i skolen, men gjennom den sterke fokuseringen på systemrettet arbeid både i teori, empiri og offentlige publikasjoner, har betydningen av kompetanse på området økt. Man ser nå i større grad ut til å vektlegge betydningen av kompetanse innen redskapssiden for å få effekt av sytemrettede satsninger innenfor ulike temaområder.

Innovasjonsstrategier

Kunnskap om ulike innovasjonsstrategier er av stor verdi med tanke på å oppnå effekt av systemrettet arbeid i skolen. For mange utviklingsarbeid gjennomføres uten denne kunnskapen, med det resultat at de ikke fører til den skoleutviklingen man ønsker. Med innovasjonsstrategier forstår man systematiske fremgangsmåter som benyttes for å gjennomføre innovasjoner internt ⁸. Man deler vanligvis dette feltet inn i tre hovedretninger; Research Development Diffusion strategien, Problem Solving strategien og Social Interaction strategien.

Research Development Diffusion strategien også kalt RD&D, er kanskje den mest brukte, mest anerkjente og prestisjetunge innovasjonsstrategien som eksisterer. Strategien har basis i teoritradisjonen ”the technology push” eller ”knowledge driven innovation”. Man antar med andre ord i denne teoritradisjonen at innovasjoner initieres og drives frem av ny teknologi og forskningsbasert kunnskap. Nye produkter utvikles, prøves ut, og om de har tiltenkt effekt, spres eller selges prototypen eller kunnskapen.

Problem Solving (PS) strategien som har utgangspunkt i tradisjonen ”the demand push” eller ”the needs pulls” tar utgangspunkt i organisasjonens opplevde behov for endring og troen på enkeltmenneskets iboende ressurser. I RD&D tradisjonen er kunnskapen drivkraften i endringsprosessen, mens i PS tradisjonen er det menneskene og organisasjonens behov som er drivkraften. Man antar at det helt klart er enklere å plukke opp ideer fra organisasjonen selv og spesielt gunstig å ta utgangspunkt i tema som hele organisasjonen opplever som en utfordring. Mobiliseres ”bottom-up” strategier og man gjennomfører prosjekter som tar

⁸ (Skogen, 2004)

utgangspunkt i skolens behov og interesse, kultur og kapasitet, vil man lettere bidra til at lærerne får et eierforhold til innovasjonsprosjektet. I praksis blir drivkraften til utviklingsarbeidet hentet fra lærerne selv og dermed blir muligheten for å lykkes langt større. RD&D tradisjonen beskrives ofte som en lineær prosess, mens PS tradisjonen fremstilles som en sirkulær prosess ⁹.



Fig nr.2. RD&D modell

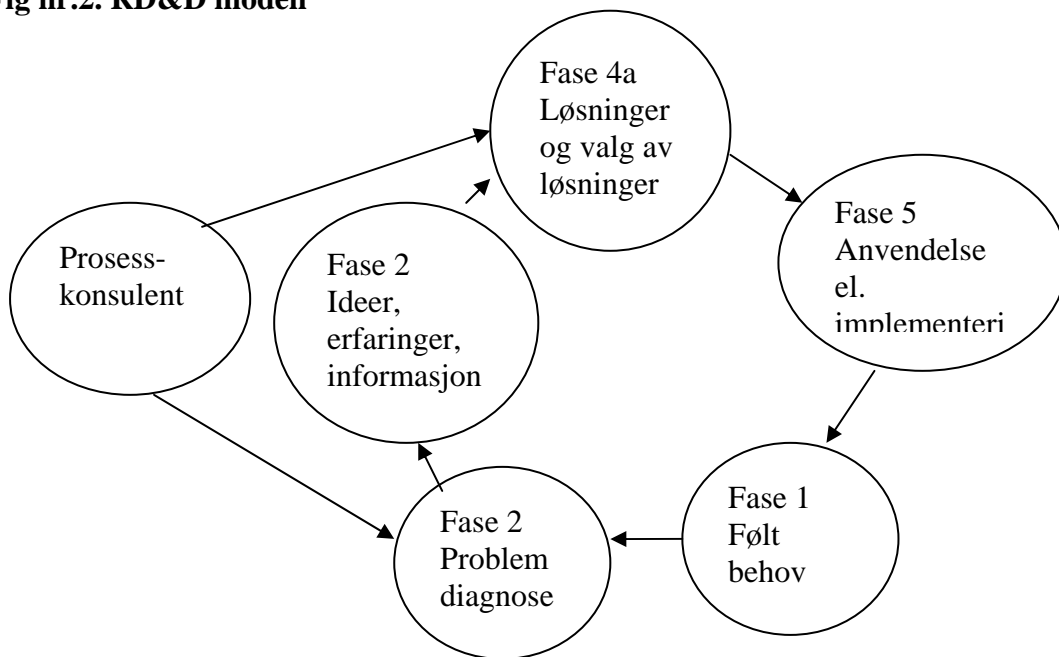


Fig nr. 3. Utvidet PS modell ¹⁰

Social Interaction (SI) strategien er den tredje hovedretningen og har rot i teoritradisjonen som kan karakteriseres med betegnelsen ”the marketplace of ideas”. SI strategien er spesielt

⁹ (Skogen 2004, 2006)

¹⁰ (Skogen 2004, s. 55)

opptatt av spredningsmønstre. Spredning av gode innovasjoner og god praksis har vist seg å være et reelt problem i praksis, ikke bare i Norge, men også internasjonalt. Tilhørigheten til sosiale nettverk og plasseringen i nettverket er av sentral betydning i denne teoritradisjonen, hvor relasjoner og gruppeidentifikasjon er drivkraften i endringsprosessen. Man tar utgangspunkt i at uformelle kontakter er svært viktig for at innovative ideer skal føre til endring av praksis. Her står kommunikasjon og informasjon i fokus, både den informasjonen som kommer skriftlig, men også informasjon som kommer fra mennesker man har tillit til og jevnlig kontakt med, er viktig. Gruppeidentifikasjon og nettverksorganisering blir sentralt for innovativ praksis og atferdsendring. Nettverkene fungerer som arenaer for læring, som en kommunikasjons- og samtaleplattform og tjener som idèleverandør og katalysator for den enkelte deltaker¹¹. Utgangspunktet og anbefalingene i denne håndboken tar utgangspunkt i PS og SI- tradisjonene.

Lærende skoler

I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring, ses to utviklingstrekk som sentrale i samfunnsutviklingen. Disse to utviklingstrekkene er; kunnskapens økte betydning som ressurs og drivkraft i samfunnsutviklingen og utviklingen mot et stadig mer komplekst og mangfoldig samfunn. Utvikling av skolene til lærende organisasjoner er Stortingsmeldingens svar på hvordan skolen i fremtiden skal håndtere disse trekkene i samfunnsutviklingen.

Kunnskapens økte betydning og utviklingen mot et mer kunnskapsdrevet, komplekst og mangfoldig samfunn får konsekvenser for dagens skole på flere måter. Det stilles krav til skolene som lærende organisasjoner, noe som betyr at man i større grad må rette oppmerksomheten mot personalets læring, ikke bare mot elevenes¹². Videre blir det i fremtidens skole av betydning ikke bare hvordan den enkelte skole ivaretar kontinuerlig intern kompetanseheving, men også hvordan organisasjonen foredler og forvalter sine kunnskapsressurser. Gjennom Kunnskapsløftet har man startet dette arbeidet. Skoler og kommuner landet rundt kartlegger nå skolenes kompetansebehov og utformer strategiplaner for å møte utfordringene i fremtidens skole.

¹¹ (Skogen, 2004)

¹² (St. meld. nr. 30, 2003-2004)

En lærende skole er en skole i kontinuerlig forandring og/eller etterutdanning. Dette er ikke nytt i skolen, det ligger i skolens natur at den aldri kan bli god nok. Skolen skal alltid møte skiftende behov og utfordringer og det finnes alltid rom for forbedringer. Kunnskaper blir hurtig foreldet i et komplekst, mangfoldig og omskiftelige samfunn og løsningene man kommer frem til i dag kan ha begrenset gyldighet i morgen. En lærende skole og lærende lærere, blir dermed en nødvendighet¹³. Lærere utdannes ved utdanningsinstitusjonene. Få som arbeider i skolen vil hevde at man etter endt skolegang er ferdig utdannet¹⁴.

Kunnskapens relevans blir hurtig satt på prøve i praksis, og i et omskiftelig samfunn vil kunnskaper videre utvikles gjennom teoretisk oppdatering, praktisk arbeid og skoleinternt samarbeid.

Lærende organisasjoner er organisasjoner som utvikler en innovasjonsorientert skolekultur og videre legger til rette arenaer for kontinuerlig læring. En innovasjonsorientert skole er en skole som har kunnskap om både den individuelle og organisatoriske læringsprosessen og som i tillegg tar høyde for både individuelle og organisatoriske læringsbarrierer. Å legge til rette for kontinuerlig læring kan innebære permanent nettverksetablering, både på individ-, gruppe-, og organisasjonsnivå, hvor refleksjon, interaksjon og diskusjon relatert til teori og praksis kan foregå. Det er også en forutsetning at det er sammenheng mellom læringen som foregår på de ulike nivåene om man skal oppnå organisatorisk læring.

Den viktigste faktoren i dette arbeidet er den individuelle. Det skjer ingen organisasjonslæring uten at det skjer individuell læring, samtidig som individuell læring er nødvendig, er den ikke en tilstrekkelig betingelse for organisasjonslæring¹⁵. Man forbinder vanligvis læring med atferdsendring både på individ- og organisasjonsnivå. Men læring trenger ikke nødvendigvis å vise seg i kraft av endret atferd. Gjennom aktivisering av taus kunnskap foregår en endring med vår forståelse av verden, som gjør oss i stand til å skille og velge mellom ulike alternative handlingsmuligheter. Som Chin og Benne (1976) sier:

”Forandringen i handlingsmønsteret oppstår bare når personer som er involvert, endrer sin normative orientering som gjelder tidligere mønster, og slutter seg til nye. Og forandring i normativ orientering involverer forandringer i holdninger, verdier, ferdigheter og viktige

¹³ (Grøterud og Nilsen, 2001)

¹⁴ (Skogen, 2004)

¹⁵ (Irgens, 2000)

relasjoner, ikke bare forandring i mottatt informasjon, rasjonell kunnskap, eller intellektuell begrunnelse for praksis”¹⁶.

For at skolen skal kunne kalle seg lærende må med andre ord den individuelle læringen være av en karakter som fører til kunnskapsutvikling og utvidede valgmuligheter i forhold til kunnskapsanvendelse. Videre må denne læringen gjøres uavhengig av enkeltpersoner. Organisatorisk læring oppnås i den grad man greier å få virksomheten til å endre sine handlingsteorier¹⁷ og igjennom dette blir i stand til å utføre arbeidsoppgaver og takle utfordringer på en bedre måte.

Organisasjonslæring er forskjellig fra individuell læring på den måten at den bare omfatter den læringen som nedfelles i organisasjonen; i dens filosofi, og retningslinjer, i organisasjonskart, personalforvaltning, opplæring og kommunikasjon og i dens prinsipper for ledelse. Nøkkelen til organisatorisk læring er forankring av kunnskap. Ny kompetanse etableres i organisasjonens struktur gjennom organisatorisk læring. Dette kan gjøres på flere måter, enten ved at flere enn en arbeidstaker får del i kunnskapen, eller ved at man skriver ned nyervervet kunnskap gjennom utforming av prosedyrebeskrivelser og arbeidsinstrukser, som gjør at andre også kan sette seg inn i de nye arbeidsmetodene uten å gå vegen om enkeltpersoner. Det som blir nedfelt fungerer videre som organisasjonens hukommelse, eller uttalte handlingsteorier og kan bli kart å styre etter. Dette kaller Kim (1993) statisk hukommelse. Aktiv organisatorisk hukommelse er når dette skriftlige materialet i tillegg får konsekvenser for flere av aktørenes handlinger og de blir til interne kart, eller bruksteorier. Slike kart er felles mentale modeller når flere deler dem i en organisasjon som tolker og handler.

”Alle enkeltmedlemmene i en organisasjon kan lære, men bare når læringen nedfeller seg i organisasjonen på en slik måte at den også blir retningsgivende for organisasjonsmedlemmenes senere handlinger, kan vi snakke om organisasjonslæring”¹⁸.

Den enkelte organisasjons kunnskap, kompetanse og læreevne har stor betydning for organisasjonen og dens evne til å løse nye oppgaver. Organisasjonens læreevne blir med

¹⁶ (Chin og Benne, 1976 s. 23).

¹⁷ (Argyris, 1990)

¹⁸ (Irgens, 2000 s. 137).

andre ord vesentlig med tanke på å håndtere et stadig mer komplekst og mangfoldig samfunn, som for skolens vedkommende betyr evne til å håndtere stadige kontekstuelle endringer som:

- Sterk gjennomstrømning av elever og lærere
- Forandring som skjer gjennom at elever utvikles og modnes
- Forandringer i læreplanene
- Krav og forventninger fra ulike interesser og interessenter
- Endringer i mediesituasjonen som gir elevene en helt annen erfaringsbakgrunn en før den datatekniske revolusjonen
- Fremmedkulturelle elever som representerer et mangfold med tanke på kulturell og religiøs identitet

Organisasjonsutvikling er videre av liten verdi om den ikke planlegges substansielt og organisatorisk og settes i system, vedlikeholdes og brukes. Dette understrekes også i Storingmelding 30, 2003-2004.: ” *Både nasjoner, institusjoner, organisasjoner og bedrifter blir i økende grad avhengig av å ha gode systemer for samarbeid og deling av kunnskap*” ¹⁹.

Tillers (1990) uttrykk ”Kenguruskolen” beskriver en skole som hopper tilfeldig fra det ene prosjektet til det andre eller fra guru til guru, uten en strategisk plan for arbeidet. Kenguruskolen kan ses som en skole med svak identitet og forankring i et usikkert verdigrunnlag, som lett lar seg rive med når ny metodikk blir presentert. Enkle løsninger blir svar på komplekse utfordringer. I en skoles utviklingsarbeid bør det ligge en hovedtanke for skolens utvikling og man må vite hva man mener med en lærende og bedre skole. I utviklingsarbeid bør man fastholde en pedagogikk som har dette siktemålet og arbeide for at fornyelse skjer ut fra en bevisst pedagogisk holdning. Skoler har ofte mange utviklingsprosjekter på gang og ikke alle prosjektene får den oppmerksomheten som de har krav på, noe som kan resultere i at resultatet blir overfladisk og instrumentalistisk. Det kan se ut som om det er viktigere å ha et utviklingsarbeid i gang om et tema, enn hva som i virkeligheten skjer i praksis. Dette er mulig å unngå gjennom å utvikle og gjennomføre en plan for strategisk kompetanseutvikling både organisatorisk og innholdsmessig.

¹⁹ (St. meld. nr. 30 2003-2004, s. 23)

Strategisk kompetanseutvikling

Systematisk eller strategisk kompetanseutvikling er en skandinavisk tradisjon innen organisasjonsutvikling, som har vist seg å være vanskelig å få til å fungere i praksis²⁰, selv om intensjonene har vært gode, noe som henger sammen med at det ikke er tilstrekkelig å innføre et kompetansesystem, det skal vedlikeholdes, brukes og videreutvikles. Dette ser man også i skolen, hvor en av de største utfordringene har vært fravær av planer og om planer har foreligget, evne til gjennomføring av systematisk og fokusert kompetanseutvikling både på individ, gruppe- og organisasjonsnivå over tid. Kompetanseoppbygging beskrives ofte som målsetting i plandokumenter, men i de fleste tilfelle uten at dette konkretiseres nærmere²¹. Om man spør nitti deltakere under et foredrag om "Lærende organisasjoner" om hvor mange som har kommunale eller skolebaserte kompetanseutviklingsplaner, svarer svært få bekræftende. Svarer de bekræftende og man spør om disse planene følges opp, svarer enda færre at de gjør det. Om man videre spør om de tror at man ville ha fått de samme svar på disse spørsmålene i en tilsvarende forsamling med næringslivsledere, svarer offentlig ansatte at det tror de ikke. Årsakene er sannsynligvis økonomisk fundamentert. I næringslivet er sammenhengen mellom kompetanse og inntjening mer fokusert, av større betydning og blir trolig derfor høyere prioritert enn i offentlig virksomhet.

Strategisk kompetanseutvikling kommunalt er i liten grad ivaretatt selv om man kan anta at begrensa ressurser i et velintegret kommunalt eller interkommunalt system kan resultere i et kvalitativt bedre opplæringstilbud enn stor ressursinnsats der tilfeldighetene har større spillerom. Kompetanseplaner må effektueres, evalueres og tas på alvor. Ikke bare som et tidsbegrenset prosjekt, men kontinuerlig, for å skape et godt og velfungerende læringsmiljø for elevene og arbeidsmiljø for lærerne. Dette innebærer en endret tankegang rundt forvaltning av kompetanseressurser, noe som nå i forbindelse med Kunnskapsløftet representerer en utfordring for skolens ledere. Det blir med andre ord en sentral utfordring for skoler og kommuner/fylkeskommuner å utvikle og implementere læringsdimensjoner på en mer systematisk og strategisk måte. Tilstedeværelse av kunnskap er ikke tilstrekkelig.

I tillegg;

- Kommunene og skolene må vite hva de vet. De må vite hvilken kompetanse kommunen totalt, hver enkelt lærer, lærerteam og hele kollegiet ved de ulike skolene innehar.

²⁰ (Irgens, 2000)

²¹ (Børmer og Slettemo, 2000)

- Kommunene og skolene må vite hvordan de bruker det de vet. De må med andre ord tenke gjennom hvordan de forvalter kunnskapsressursen de har i egen kommune og ved egen skole.
- Kommunene og skolene må vite hvordan de vedlikeholder og videreutvikler det de vet. De må vite hvilke redskap de skal forvalte i vedlikehold- og videreutviklingsarbeidet. De må videre avgjøre om dette arbeidet skal ses i en kommunal- eller skolesammenheng.
- Kommunen og skolene må vite hvor hurtig de kan etablere ny kunnskap. Hva gjør de ansvarlige om de skal gi et opplæringstilbud til en elev med en type vanske de ikke har kompetanse i forhold til? Man må ha en strategi i forhold til hvordan ny kunnskap utvikles, eventuelt hentes inn, etableres og spres.
- Kommunene og skolene må også vite hvilken kompetanse de bør ha for å gi et likeverdig tilbud til alle elever ²².

Skoler som vil utvikle seg til lærende organisasjoner gjennom kortsiktig og langsiktig innholdsmessig planlegging, gjennom utvikling av strukturer og rutiner for kompetanseheving, vedlikehold, deling og bruk av kompetanse, vil ha en større mulighet for å ivareta lærernes - og organisasjonens læringsprosess. I dette arbeidet blir en strategisk og planmessig tankegang i forhold til hvordan kompetansekapital registreres, bygges opp og forvaltes sentralt. Grønnehaug og Nordhaug (1998) har utviklet en kompetansestrategi som kan brukes i dette arbeidet. Prosessen belyses i følgende modell:

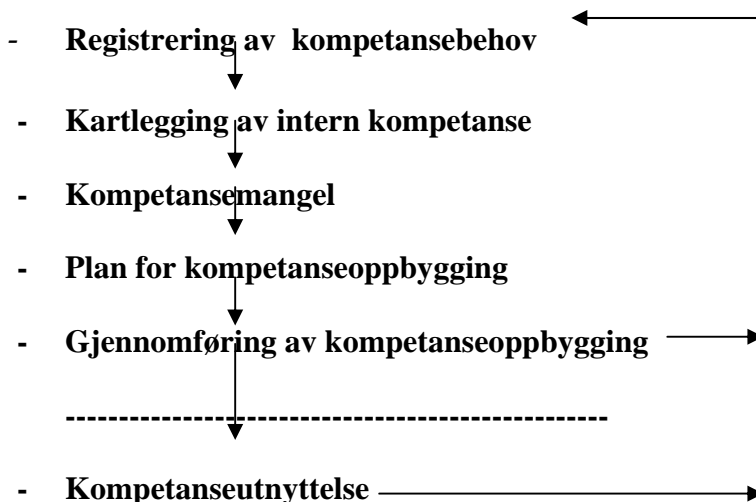


Fig. nr. 4. Kompetansestrategi ²³

²² (Samuelsen, 2003a, 2003b, 2006)

Forfatterne skiller i kompetansestrategien mellom strategiformulering og gjennomføring. De fire første trinnene i figuren innebærer strategiformuleringen og de to siste trinnene gjennomføringen av strategien.

I strategiformuleringsfasen *registreres* hva skolen ser for seg at den vil ha behov for av kompetanse for å møte morgendagens utfordringer. Dette kan være ytterligere spesialpedagogisk kompetanse, som ulik kompetanse på området sosiale og emosjonelle vansker, lese- og skrivevansker, autisme, minoritetskompetanse o.s.v. Et nyttig redskap i dette arbeidet kan være scenarioanalyser, som er omtalt under. Utgangspunktet for en kompetansestrategi bør være organisasjonens visjon, og alle utviklingsarbeid som legges inn i kompetansestrategien bør ha som siktemål å bidra til å realisere kommunen eller skolens visjon. Videre *kartlegges* dagens status eller intern kompetanse for gjennom oversikt ha mulighet til å utnytte organisasjonens ferdigheter best mulig. Det finnes i organisasjonsteorien en rekke måter å kartlegge kompetanse på som er verdt å sette seg inn i ²⁴, for å få et så godt bilde av de ressurser skolen innehar som mulig.

En av disse måtene er å utarbeide en enkel person-/oppgavematrise, som vist i fig. nr. 5. I venstre kolonne fører man viktige arbeidsoppgaver og i øverste rad navnene på de ansatte. Gjennom intervju med de ansatte kartlegges; G = Den ansattes primærkompetanse. Det arbeidet han eller hun gjennomfører hver dag. K = Denne oppgaven er noe den ansatte kan, men ikke utfører som sitt daglige arbeid. Sekundærkompetanse. Koden K betyr at den ansatte vil kunne utføre dette arbeidet uten særlig opplæring. E = Denne koden betyr at den ansatte har en del erfaring med oppgaven og at han eller hun med noe veiledning eller opplæring kan utføre arbeidsoppgaven. O = Oppgaven krever opplæring av den ansatte og U = En uaktuell oppgave å utføre for den ansatte ²⁵.

²³ (Grønhaug og Nordhaug I Nordhaug, 1998 s.103)

²⁴ (Roos, Von Krogh, Ross, 2005, Nordhaug, 1998, Irgens, 2000)

²⁵ (Irgens, 2000)

Personer	Kari	Kåre	Jon	Berit	Mari
Oppgaver					
Lese-og skrivevansker					
Kartlegging og analyse	G	K		E	
Tiltak	G	K		E	
Høyfrekvent	K	K		E	
Lavfrekvent	G	K			
Forebygging	K	K		E	
Individrettet	G	K			
Systemrettet	K	K		E	
Sosiale og emosjonelle vansker					
Kartlegging og analyse			G		O
Tiltak			G		O
Høyfrekvent			G		U
Lavfrekvent			K		O
Forebygging			G		U
Individrettet			K		O
Systemrettet			G		U

Fig. nr. 5. Person-/oppgavematrix med utgangspunkt i spesialpedagogiske kompetanseressurser²⁶.

²⁶ Denne person-/oppgavematrixen er beskrevet i Irgens (2000) s. 99. Den er her tilpasset for bruk i kommune og skole innenfor deler av det spesialpedagogiske fagfeltet.

Når organisasjonens kompetanse er kartlagt, vil det fremstå et gap mellom det man har behov for av kompetanse og den kompetansen organisasjonen besitter. Dette gapet synliggjør trinn tre i fig. nr. 4; *kompetansemangelen*. Neste fase i arbeidet blir utvikling av en *plan* for intern kompetanseoppbygging som lukker kompetansegapet eller kompetansemangelen kartleggingen har avdekket. Det blir sentralt å vite hva man ønsker å endre, hvorfor og hvordan man skal gjennomføre dette i praksis ²⁷. Kompetansegapet kan selvfølgelig også lukkes ved omplassering kommunalt, nyansettelser eller innleie av mennesker med kompetansen organisasjonen mangler. Om man ikke har denne muligheten men ønsker å videreutvikle de menneskelige ressursene man har i organisasjonen og få større grad av flerfaglighet og utvikle en dynamisk kompetanse internt, må man videre utvikle en strategi både økonomisk og praktisk for å *gjennomføre* endringsprosessen eller kompetansehevingsprosessen. Her ligger en del sentrale suksessfaktorer som man skal være klar over og ta høyde for både i planlegging og gjennomføring av innovasjonen. Disse er omtalt i Del III av håndboken.

Like viktig som planlegging og gjennomføring av kompetansehevingen blir *kompetanseutnyttelsen*, som er et ledd i organisasjonens strategiske kompetanseutvikling (Fig. nr. 4 s. 16). Man har vanligvis fokus på kompetansehevingen, men denne er av liten verdi om man ikke greier å utnyttet den kompetansen man har skaffet seg ²⁸. Skolene må vite hva de vet, hvordan de vedlikeholder og videreutvikler det de vet, hvordan de bruker det de vet, og hvor hurtig de kan etablere ny kunnskap ved behov. Svært mange tilsatte i skolen opplever dessverre å delta i kompetansehevingsprosjekter begrunnet i et behov knyttet til en enkelt sak. Etter at eleven eller gruppen som utløste dette kompetansebehovet har gått ut av skolen ”glemmer” kommunen den opparbeidede kompetansen og når det igjen er behov for denne kunnskapen hever man dessverre kompetansen på nytt hos andre tilsatte. En kommunal kompetansekartlegging bidrar til oversikt og situasjoner som er beskrevet over kan forebygges og kanskje unngås.

En noe enklere måte å gjennomføre denne kartleggingen på og som inneholder de samme elementene som den foregående kompetansestrategien, er gjennom en gapsanalyse som er vist under:

²⁷ (Skogen, 2004)

²⁸ (March, 1996)

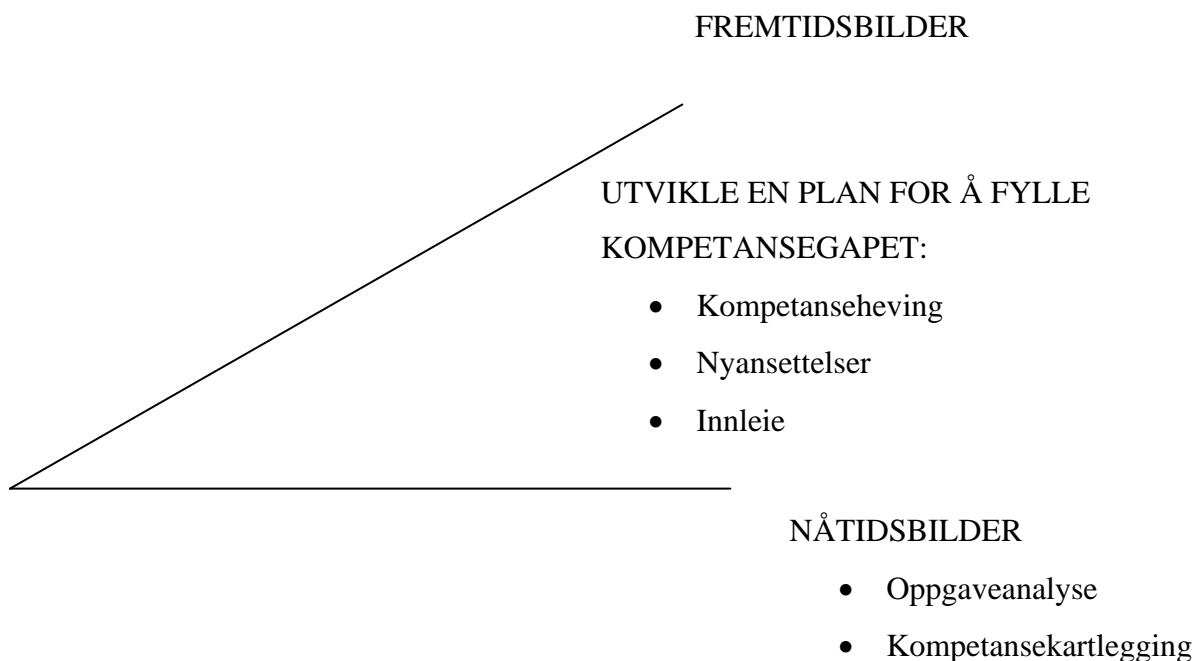


Fig 6. Gapsanalyse ²⁹

Her gjør den enkelte organisasjon først en analyse av hvilke oppgaver man ivaretar i dag. Videre kartlegges den enkelte medarbeiders kompetanse og til slutt hele kollegiets samlede kompetanse. Man utvikler videre et fremtidsbilde, som gjerne har som mål å realisere organisasjonenes visjon (se s. 42). Fremtidsbildet inneholder både en beskrivelse av hvilke oppgaver man formener å skulle løse i fremtiden i tillegg til de oppgavene man ivaretar i dag. Man ser så på hvilken kompetanse man har til å løse disse oppgavene og hvilken kompetanse man i tillegg trenger for å løse oppgavene relatert til det fremtidige bildet av organisasjonen. Til slutt utvikler og gjennomfører man en plan for å fylle igjen kompetansegapet. Dette kan også ved bruk av denne modellen gjøres ved at man hever de tilsattes kompetanse, ansetter nye folk eller leier inn folk med kompetanse på de områdene man mangler. Skal skolen/kommunen kunne betraktes som lærende vil dette være en stadig pågående prosess.

Ikke bare sikrer man gjennom kontinuerlig strategisk kompetanseutvikling i større grad kvaliteten på elevenes skoletilbud, men man har også en mulighet til økonomisk gevinst om man tar dette arbeidet på alvor. Har man oversikt over de kompetanseressurser man besitter

²⁹ (Irgens 2000, s. 138)

vil man redusere utgifter i forhold til kompetanseheving og videre kunne bruke de tilsattes kompetanse der hvor det er behov for det på kommunalt nivå og på skolenivå. Man kan videre oppnå økonomisk gevinst i forhold til at man løser flere utfordringer på skolenivå og i større grad slipper å hente tjenester utenfor skolen, eksempelvis ved kjøp av tjenester. I tillegg er muligheten for å bidra til et bedre arbeidsmiljø for lærerne til stede ved at de får utfordringer i forhold til egen kompetanse, noe som kan være vesentlig med tanke på motivasjon i arbeidshverdagen.

Oversikt over organisasjonens kompetanseressurser gir med andre ord bedre styring med og oversikt over de menneskelige ressursene i organisasjonen, sannsynligvis også bedre bruk av opplæringsbudsjettene, tettere kobling mellom strategiske målsettinger og personalutvikling, større muligheter til kompetanseutnyttelse ved behov, samt en mer omstillingsdyktig organisasjon³⁰.

En proaktiv skole

Utvikling av et mer kunnskapsdrevet, komplekst og mangfoldig samfunn stiller krav til skolene om å dyktiggjøre en organisasjon til å takle endringer på et så tidlig tidspunkt som mulig, med andre ord utvikle en proaktiv skole. Men man kan vanskelig forutse alle endringer og utfordringer man kommer til å stå overfor. Gjennom kontinuerlig strategisk kompetanseutvikling kan man kanskje håndtere en del av disse utfordringene på forhånd, spesielt om denne tar utgangspunkt i strategiske mål og driftsplaner og implementeringsarbeidet er vellykket.

Kompetanseutvikling blir i et strategisk perspektiv et virkemiddel for utvikling av lærende organisasjoner. Gjennom dette arbeidet blir det nødvendig å organisere arbeidet på ulike nivå i skolen, samt ta høyde for sammenhengen substansielt mellom nivåene for å oppnå en lærende organisasjon. Nettverksorganisering er mye brukt i kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling, og er en arbeids- og organiseringsform som skolene og kommunene kan bruke i arbeidet med å utvikle lærende skoler og kommuner. Erfaringer gjort innholdsmessig og strukturelt i gjennomføring av flere kompetanseutviklingsprosjekter, vil bidra til utvikling av en generell læringskompetanse i organisasjonen. En generell læringskompetanse i organisasjonen vil videre være av verdi fordi ikke alle endringer og utfordringer som oppstår kan forutses.

³⁰ (Irgens, 2000)

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) mener at utvikling av skolene til lærende organisasjoner vil dyktiggjøre skolene i forhold til å møte morgendagens utfordringer. Tar man dette arbeidet på alvor, vil man sannsynligvis i større grad sikre kvaliteten på elevenes skoletilbud i fremtiden. Man har i tillegg muligheter for å bidra til et bedre arbeids- og læringsmiljø for lærerne slik at de får videreutviklet og brukt sine kunnskaper og ferdigheter til beste for seg selv, arbeidsgiver og elever. Hvilken kunnskapsstrategi skolen/kommunen forvalter i ulike situasjoner, vil med andre ord være avgjørende for elevenes skoletilbud i fremtiden.

Oppsummering av systemrettet arbeid

- Fra hovedsakelig individrettet til en mer systemrettet forståelse av skolens utviklingsarbeid
- Innført som lovkrav fra skoleåret 1999/2000
- Kunnskap om innovasjonsstrategier øker muligheten for forståelse og effekt av arbeidet
- Lærende organisasjoner/skoler er et svar på kunnskapens økte betydning og utviklingen mot et mer kunnskapsdrevet og mangfoldig samfunn
- Strategisk kompetanseutvikling er et redskap i skolens arbeidet mot utvikling av lærende organisasjoner
- Gjennomføring av en strategisk kompetanseutviklingsplan øker også organisasjonens generelle læringskompetanse

Del II. Læring i organisasjoner

Et dynamisk endringsperspektiv

Man forbinder vanligvis læring med atferdsending både på individuelt og organisatorisk nivå. I Del I ble ulike innovasjonsstrategier beskrevet. PS- strategien er sentral i denne håndboken og tar utgangspunkt i individet - og organisasjonens opplevde og følte behov for endring. Strategien skisserer en sirkulær læringsprosess. For å få en forståelse av ulike faktorer i endringsprosessen på et dypere nivå og derigjennom bidra til målet med innovasjonsprosessen, et paradigmeskifte eller kontinuerlig organisasjonslæring, som er omtalt nærmere i Del III, blir det nødvendig å belyse ulike organisatoriske endringssyn.

Maskinperspektivet representerer den gamle måten å se og organisere en bedrift på. I dette perspektivet er verdier som hierarkisk styring, programmering, formalisering, kontroll, måling og objektivitet sentralt. Maskinperspektivet som har rot i en tradisjonell naturvitenskapelig verdensoppfatning, representerer den fysiske og biologiske verdens perspektiv.

Tolkningsperspektivet er et perspektiv på ledelse fundamentert i samfunnsvitenskapene og humanistiske fag. Perspektivet kom som en reaksjon på 1850-tallet mot den naturvitenskapelige dominans og resulterte på 1970-tallet opp i utviklingen av multiperspektiver på organisasjon og ledelse. Tolkningsperspektivet har røtter i hermeneutisk humanistisk vitenskap, er kalt sosial - konstruktivistisk og er det sosiale systemets perspektiv.

Maskinperspektivet forutsetter en forenklet, kontrollerbar og stabil verden, mens tolkningsperspektivet er mer virkelighetsnært gjennom komplekse oppfatninger og beskrivelser av virkeligheten. I maskinperspektivet mener man at det å imøtekomme medarbeideres forventninger og kapasitet i endringsprosessen kan legges inn i en programmert endringsprosess. Dette perspektivet på endring er anvendbart når forutsetningene i liten grad endres over tid, og når situasjonen er oversiktlig og kontrollerbar. Gjennom maskinperspektivet forholder man seg i stor grad til overflatestrukturer³¹. Overflatenivået viser formelle og uformelle strukturer og det som skjer her blir gjerne tatt for gitt. Tolkningsperspektivet ivaretar et mer prosessuelt, analytisk læringssyn og representerer forutsetningene som overflatenivået hviler på, dybdestrukturen. Disse blir ofte ikke undersøkt. Dybdenivået eller dybdestrukturene inneholder organisasjonenes grunnlag for atferd og

³¹ (Pondy, 1984)

meningsdannelse. Her ligger styrende normer, verdier, trosoppfatninger, holdninger og paradigmatisk antakelser som styrer manifestert atferd³².

Om man leder oppmerksomheten bort fra dybdestrukturen, bidrar overflatefenomenene til å tilsløre hva som virkelig foregår på et dypere nivå. Om man bare arbeider med overflatesymptomene, fører ikke dette til endring av de styrende faktorene eller organisasjonens verdier. Utelukkende fokus på overflatenivået betyr status quo. Å gå i dybden er en forutsetning for endring av organisasjonens dominerende mentale bilder som igjen er en forutsetning for organisatorisk endring med konsekvenser for praksis.

Tolkningsperspektivet gir oss i motsetning til maskinperspektivet lettere tilgang til de subjektive og grunnleggende elementene i organisasjonen og kan avsløre hvilken påvirkningskraft disse har på overflatesymptomene. Om man låser seg til et av disse perspektivene ser man ikke hele virkeligheten. Skoleorganisasjoner har flere dimensjoner og det optimale er å utvikle vår evne til å veksle mellom disse ulike endringsperspektivene³³, en mer dynamisk forståelse av skoleorganisasjoner og ledelse. Inntar man et mer dynamisk perspektiv kan man bidra til endringer av en viss varighet på begge nivå. Både enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring, som blir beskrevet på s. 31, vil foregå i skoleforbedringsprosesser og bidra til en veksling mellom maskin- og tolkningsperspektivet både på individ- og organisasjonsnivå.

Kompetanseutvikling/læring

Kompetansebegrepet er et sammensatt begrep som på individnivå i tillegg til kunnskap også inneholder faktorene ferdigheter, evner, erfaringer og motivasjon³⁴. Med organisasjoners kompetanse sikter man til den totale beholdning av individuell kompetanse som organisasjonen rår over og kan ta i bruk for å løse organisasjonens oppgaver. Videre kan man noe avgrenset si at kompetanse viser til individets eller organisasjonens evne til å løse de konkrete utfordringer man til en hver tid står overfor.

Det vil føre for langt å klargjøre kompetansebegrepet i en håndbok. Femtrinnsmodellen som er omtalt under, skiller mellom kunnskapsutvikling, kunnskapsanvendelse og organisatorisk læring og gir en enkel forståelse av sammenhengen mellom individuell og organisatorisk

³² (Deetz og Kersten, 1983)

³³ (Irgens, 2000)

³⁴ (Nordhaug, 1998)

kompetanseutvikling. Kompetanseutviklingsbegrepet fokuserer enkelt sagt på utvikling. For å bidra til utvikling bør man både på individ- og organisasjonsnivå ha et kortsiktig og langsiktig perspektiv, innta en proaktiv holdning som reduserer endringsmengden organisasjonen må forholde seg til. Kompetanseutvikling blir i et strategisk perspektiv, som vist over, også et virkemiddel for å utvikle lærende organisasjoner.

Læring i et organisasjonsperspektiv knyttes til muligheter for endring av atferd, mulighet for kompetanseutvikling. Prosessen som fører oss fra individuell til organisatorisk kompetanseutvikling er illustrert av Irgens (2000) som en modell bestående av fem læringsnivåer, derav navnet Femtrinnsmodellen. Forsering av de ulike læringsnivåene i modellen er avhengig av forsering av hindringsmekanismene mellom de ulike nivåene, før læring eller kompetanseutvikling skjer.

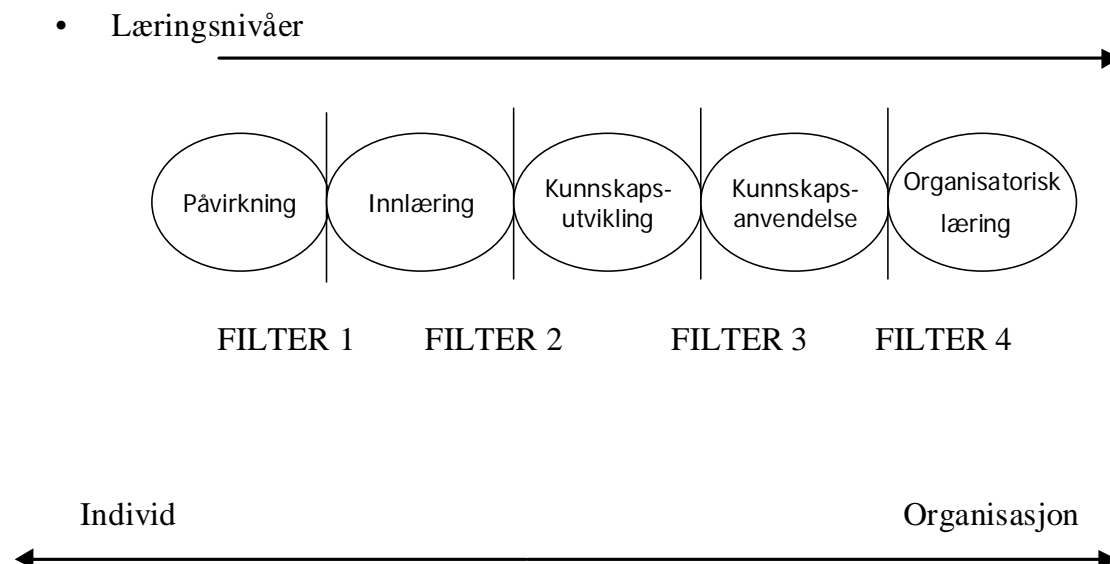


Fig. Nr. 7. En Femtrinnsmodell for læringsprosessen (Irgens 2000³⁵).

³⁵ IPF's modell presentert bl.a. i IPF: Behovsanalys etter IPF-modellen – en handledning. IPF-rapport #7: Uppsala. Modellen er videreutviklet av Irgens 2001.

De ulike nivåene i femtrinnsmodellen for den individuelle og organisatoriske læringsprosessen blir videre beskrevet:

Påvirkning og innlæring

Fase en i læringsprosessen settes i gang ved at man blir utsatt for bevisst eller ubevisst påvirkning. Påvirkning er en forutsetning for at man går over i neste læringsnivå, Innlæring. Mennesker har ulik evne til å sette seg i situasjoner hvor de blir påvirket, men de fleste av oss må forholde oss til at påvirkning skjer kontinuerlig. Denne påvirkningen kan både være av praktisk og teoretisk karakter. Handal (1990) understreket betydningen av teoritilførsel i læringsprosessen, og ser nødvendigheten av innsikt i teoretiske begreper for å begrepsfeste erfaringen. Hvor mye av påvirkning som blir innlært er avhengig av en rekke faktorer som danner vårt individuelle Filter 1. Dette filteret er representert ved vårt individuelle sanseapparat, vårt referansegrunnlag, vår innstilling til person, emnet eller problemområdet kompetansen skal heves innenfor.

Kunnskapsutvikling

Forsering av Filter 2 må til for at man skal bevege seg fra Innlæring til Kunnskapsutvikling. I denne fasen utvikles vår kunnskap ved at man etablerer eller stiller spørsmål ved mønstre og skjema som styrer vår atferd. Disse mønstrene eller skjemaene består i stor grad av årsak/virkningsammenhenger som i utgangspunktet hviler på ulike forutsetninger. Mønstrene eller skjemaene er også kalt Handlingsteorier³⁶. I overgangen fra innlæring til kunnskapsutvikling henges ny kunnskap på gamle mønstre eller på eksisterende handlingsteorier. Denne utviklingen forutsetter en refleksjonsprosess, som er omtalt på s. 29. Handlingsteoriene er kognitive skjemaer eller strukturer av årsaksammenhenger som bidrar til at vår forståelse av verden blir enklere og sammenhengende. Våre handlingsteorier består, som vist i neste figur, av *styrende variabler* som antakelser, forutsetninger, verdier og normer, de består i tillegg av *handlingsstrategier* som er den atferden man velger. Videre består handlingsteoriene av *konsekvensene* av våre handlinger, med andre ord resultatene. Når atferd skal endres eller man skal bidra til læring blir det nødvendig å se nærmere på *de styrende variablene*, forutsetningene for valgt atferd og resultater. Vår atferd blir dysfunksjonell om disse styrende variablene ikke har gyldighet, noe som igjen kan føre til selvbekreftende prosesser, selvoppfyllende profetier, som videre kan utløse feil³⁷.

³⁶ (Argyris, 1990)

³⁷ (Irgens, 2000)

En konkretisert handlingsteori



Fig. nr. 8. Utsagn fra lærer tilpasset ”En handlingsteoris struktur”³⁸

Er det sammenheng mellom forutsetninger og resultat, mellom styrende verdier og konsekvenser, som det er i eksemplet over, oppstår resonans mellom handlinger og antakelsene som ligger til grunn for handlingene. Dette styrker årsakssammenhengen og kan bidra til at den utøvende personen går inn for aktiviteten i større grad og med større motivasjon og intensitet enn tidligere, noe som igjen bidrar til å forsterke vedkommendes handlingsteori. Man tolker med andre ord det som skjer inn i sin egen virkelighetsforståelse.

Refleksjon er en forutsetning for at denne kognitive prosessen som er betinget av både individuelle og kontekstuelle faktorer, skal skje. De individuelle faktorene i dette filteret henger sammen med vårt referansegrunnlag, hva man er i besittelse av handlingsteorier som man kan koble ny viten på og i hvor stor grad er man i stand til å granske eller utforske de skjema man har. Denne siste prosessen er avhengig av den enkeltes interesse og motivasjon. De kontekstuelle faktorene henger sammen med hvilket læringsmiljø man omgir seg med og i hvor stor grad man får testet ut sine antakelser gjennom meningsutveksling, diskusjon og dialog med kolleger³⁹.

Kunnskapsanvendelse

Overgangen fra kunnskapsutvikling til kunnskapsanvendelse kaller Irgens (2000) det vanskelige filteret som også kan begrenses av både individuelle og kontekstuelle faktorer. De individuelle faktorene i dette filteret henger sammen med ens egen evne til å argumentere for sine synspunkter, overbevise kolleger og få gjennomslag i forhold til utprøving av nye ideer.

³⁸ Argyris, 1990 beskriver Handlingsteorien som er utgangspunktet for denne konkretiserte modellen. Utsagnet som er satt inn i modellen er beskrevet i logg av en lærer på Fosslia skole i 2003.

³⁹ (Irgens, 2000)

Kontekstuelle faktorer henger sammen med hvor stimulerende læringsmiljøet er på den enkelte arbeidsplass. I denne fasen prøver man ut ny kunnskap i praksis.

Organisatorisk læring

Den siste overgangen i denne pedagogiske prosessen er fra individuell til organisatorisk læring. Den enkelte har her oppnådd læring i den forstand at innlæringen har ført til kunnskapsutvikling og kunnskapsanvendelse. Denne anvendelsen må i trinn fem gjøres uavhengig av enkeltpersoner. Organisatorisk læring oppnås i den grad man greier å få virksomheten til å endre sine handlingsteorier og igjennom dette blir i stand til å utføre arbeidsoppgaver og takle utfordringer på en bedre måte. Her blir organisering av læringsprosessen vesentlig. Nøkkelen til organisatorisk læring er forankring av kunnskap. Dette kan gjøres på flere måter, enten ved at flere enn en arbeidstaker får del i kunnskapen, eller man kan skrive ned nyervervet kunnskap gjennom utforming av prosedyrebeskrivelser og arbeidsinstrukser som gjør at andre også vil kunne sette seg inn i de nye arbeidsmetodene uten å gå vegen om enkeltpersoner.

Den enkelte organisasjons læreevne har stor betydning for organisasjonen og som tidligere beskrevet dens evne til å håndtere ytre og indre endringer. Ny kompetanse etableres i organisasjonens struktur gjennom organisatorisk læring. Organisasjonslæring er som tidligere beskrevet forskjellig fra individuell læring på den måten at den bare omfatter den læringen som er nedfelt i organisasjonen selv. Organisasjonskart, organisasjonens filosofi og retningslinjer, prinsipper for ledelse, personalforvaltning, opplæring og kommunikasjon fungerer som organisasjonens statiske organisatoriske hukommelse, eller uttalte handlingsteorier. Aktiv organisatorisk hukommelse er når dette skriftlige materialet i tillegg får konsekvenser for flere av aktørenes handlinger, og de blir til interne kart, eller bruksteorier. Slike kart er felles mentale modeller når flere deler dem, og de får dermed konsekvenser i en organisasjon som tolker og handler⁴⁰.

”Alle enkeltmedlemmene i en organisasjon kan lære, men bare når læringen nedfeller seg i organisasjonen på en slik måte at den også blir retningsgivende for organisasjonsmedlemmenes senere handlinger, kan vi snakke om organisasjonslæring”⁴¹.

⁴⁰ (Irgens, 2000)

⁴¹ (Irgens, ibid s. 137).

Det skjer med andre ord ingen organisasjonslæring uten at det skjer individuell læring, og individuell læring er nødvendig, men som belyst over ikke er en tilstrekkelig betingelse for organisasjonslæring. Dette får konsekvenser for organisering av læringsprosessen. Læring bør foregå både på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå gjennom interaksjon, diskusjon og refleksjon kan man oppnå intersubjektiv enighet som videre er forutsetningen for endring av mentale bilder og bruksteorier i organisasjonen. Muligheten for aktiv organisatorisk læring er til stede..

Refleksjon

Tradisjonelt har kompetanseutvikling blitt knyttet til ekstern presentasjon av ny kunnskap basert på at generelle prinsipp kan læres uavhengig av daglig virksomhet og senere overføres og tilpasses konkrete situasjoner, ”explicit knowledge”⁴². Bare de to første nivåene i Irgens (2000) femtrinnsmodell er virksomme i denne forståelsen. Sosialkonstruktivistisk læringsteori har et mer prosessuelt syn på læring. Representanter for teorien mener at læring i egen arbeidssituasjon og systematisk refleksjon over de erfaringene man har gjort seg sammen med kolleger som arbeider i liknende kontekster, gir mulighet for å utvikle ”tacit knowledge” til generaliserbar kompetanse⁴³. Refleksjon over erfaringer danner på denne måten basis for utvikling av egne modeller og teorier. Den daglige læringen som kan knyttes til egen virksomhet blir med bakgrunn i dette den viktigste drivkraften i kompetanseutviklingen. Kompetanseutvikling foregår kontinuerlig i hverdagen og ny erkjennelse blir skapt i spenningsfeltet mellom ny kunnskap, etablert kunnskap og erfaring. Den sosialkonstruktivistiske læringsteorien inkluderer gjennom dette de fire første nivåene i Femtrinnsmodellen.

Sentralt i kompetanseutvikling er refleksjonsprosessen som er grundig belyst teoretisk⁴⁴. Ideen om ”the reflective practitioner” er spesielt knyttet til Schön (1987) og hans forskning. Schön er opptatt av et aktørperspektiv på læring og understreker som Argyris (1990) at ethvert menneske har en handlingsteori i forhold til hvordan ens arbeid best skal utføres. Denne handlingsteorien er i stor grad bestemmende i forhold til hva som skjer i praksis. Det understrekes at man ofte har et noe ubevisst forhold til sine handlingsteorier, som eksisterer i form av implisitt kunnskap. Refleksjonsprosessen er, som beskrevet over, viktig i forhold til å gjøre denne kunnskapen tilgjengelig for praktikeren/læreren. Schön (1987) skiller mellom

⁴² (Simon, 1958)

⁴³ (Polanyi, 1969, Schön, 1987)

⁴⁴ (Boud, Keogh og Walker, 1985, Zeichner, 1993, Schön, 1987)

følgende begreper: ”knowing-in-action (handlingskunnskap), reflection-in-action (handlingsrefleksjon) , reflection on reflection-in-action (metarefleksjon)”.

Handlingskunnskap er implisitt og vanskelig artikulert kunnskap og kalles ofte tauskunnskap eller ”tacit knowledge”. Denne kunnskapen ligger implisitt i handlingen og man takler spontant situasjoner korrekt, men man kan vanskelig gjøre rede for hvorfor og hvordan. Man har problemer med å sortere elementene i handlingsprosessen og gjøre greie for handlingene.

Handlingsrefleksjon har en kritisk funksjon i forhold til handlingskunnskapen fordi den knyttes opp til nye og uventede situasjoner, til diskontinuitet eller feil. Disse situasjonene fører til at tidligere erfaringer blir relevante i nye situasjoner. I denne fasen reflekterer man mens man handler, og handlingen blir mer enn bare en anvendelse av teknikker og tillærte mønster. Man er i stand til å reflektere i situasjonen og benytte kunnskap i handling som man ofte ikke kan sette ord på. Dyktige praktikere tillater seg å oppleve overraskelser, forvirring og undring i situasjoner som er usikre og unike, i stedet for å handle instrumentelt, regelbundet og standardisert⁴⁵.

Metarefleksjon er den siste fasen i Schöns (1987) refleksjonsstige og innebærer at man kan skildre med egne ord hva som skjer eller hva som skjedde i selve handlingen og reflektere over grunnlaget for dette. Man har fått en analytisk avstand til selve handlingen ved hjelp av språket, og man verbaliserer det tause kunnskapsområdet blant annet de grunnleggende forutsetningene. Det skjer læring, og mulighetene for endring av praksis er til stede. Det har med andre ord skjedd en dobbelkretslæring. De tre refleksjonsnivåene beskrives som en refleksjonsstige og Schön (ibid) mener at man i læringsprosessen beveger seg opp og ned på stigen. Denne prosessen kan spesielt knyttes til kunnskapsutviklingsfasen i Femtrinnsmodellen.

Handal (1990) understreket som tidligere nevnt, i tillegg betydningen av teoritilførsel i læringsprosessen, og ser nødvendigheten av innsikt i teoretiske begreper for å begrepsfeste

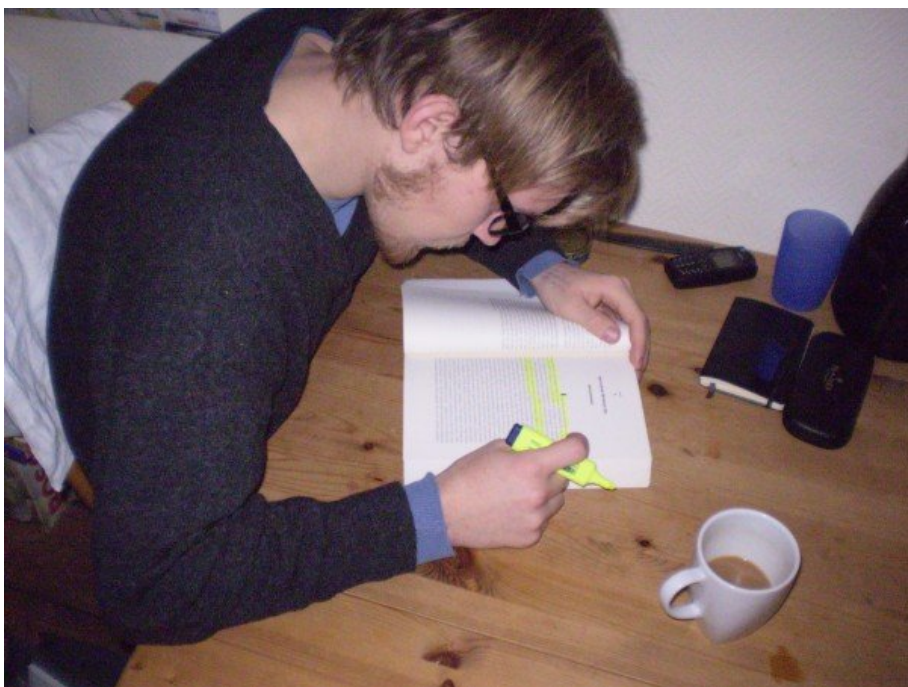
⁴⁵ (Irgens, 2000)

erfaringen. Relaterer man dette til Irgens Femtrinnsmodell, kan man si at Handals betoning av teoritilførsel går inn i Påvirkningsfasen, men teoritilførselen vil også gjøre seg gjeldende i Kunnskapsutviklingsfasen hvor man er avhengig av å ha et rikt referansegrunnlag for begrepsfesting av erfaringer. Teoretisk basis kan bidra til rikere fortolkningsmuligheter og man kan vurdere handlingsalternativene opp mot hverandre.

Ulike typer læring

Hvordan kan man bidra til å stimulere læringsprosessen eller refleksjonsprosessen? Argyris (1978) understreker behovet for å ivareta dobbeltkretslæring i den fortløpende læringen som skjer i tilknytningen til yrkesutøvelsen. Ved enkeltkretslæring oppdager og korrigerer man feil i forhold til et gitt sett av handlingsnormer, men uten at årsakene; normer og styrende verdier som produserer den uheldige atferden, blir fjernet. Ved dobbeltkretslæring har man i tillegg muligheten for å sette et kritisk lys på etablerte rutiner og normer. Man stiller spørsmål ved de grunnleggende forutsetningene for atferden, og situasjonen blir dobbelt vurdert. Man har med andre ord mulighet for å tenke nytt og dermed endre sine egne og/eller organisasjonens handlingsteorier.

Irgens (2000) omtaler null-læring og metalæring i tillegg til enkelt- og dobbeltkretslæring. Han sier at ved null-læring skjer ingen læring, og når man metalærer, lærer man av sin egen læringsprosess, gjennom refleksjon som er belyst over. Argyris (1990) synliggjør gjennom sin modell både enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring. Utgangspunktet for denne modellen er en handlingsteoris struktur som tidligere er omtalt.



Dobbeltkretslæring

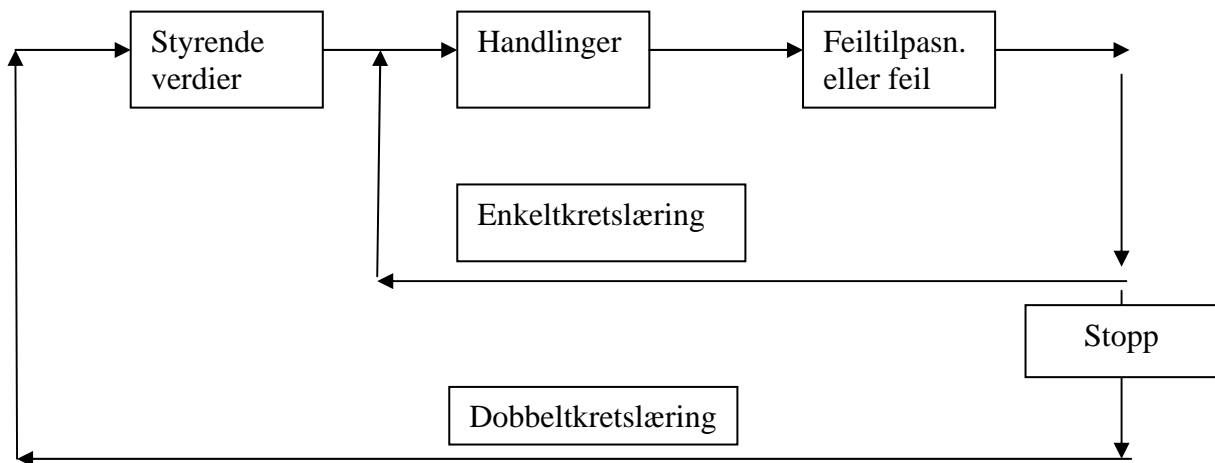


Fig. nr. 9. "Dobbeltkretslæring"⁴⁶.

Modellen innebærer at folk møtes for å diskutere og reflektere over eget arbeid i grupper med ledere som kjenner teorien og som har god kompetanse på å lede gruppeprosesser⁴⁷. Vi skaper alle vår subjektive forståelse av virkeligheten. Dette kan bidra til stimulering av dobbeltkretslæring. Gode læringsprosesser kommer i gang ved at man observerer praksis, reflekterer sammen, kollektivt og kritisk over det observerte, og formulerer på grunnlag av denne refleksjonsprosessen nye kriterier som speiles mot observert praksis⁴⁸.

Læreren som har nærhet til sin egen praksissituasjon formulerer kriterier eller fokusområder som blir et ledd i en kollektiv refleksjonsprosess hvor lærerens egen yrkesteori fortløpende blir mer bevisstgjort⁴⁹. Denne prosessen er som vi har sett også sentral i PS-strategien som er omtalt i Del I.

Det bør både finne sted en konstruksjon og rekonstruksjon ved utvikling av kunnskap. I dette arbeidet er språket og kommunikasjonens betydning i refleksjonsprosessen sentralt.

Diskuterer man sine subjektive holdninger med andre kan man skape felles tolkninger, felles bilder. Man går fra det subjektive til det intersubjektive, til en felles forståelse av virkeligheten, og muligheten for organisatorisk læring er til stede. Man skaper gjennom tolkning en meningsfull verden og man utvikler fellesskap gjennom intersubjektivitet og felles

⁴⁶ (Argyris, 1990 s. 96)

⁴⁷ (Møller, 1995)

⁴⁸ (Møller, ibid)

⁴⁹ (Handal, 1990).

mentale modeller⁵⁰. Denne refleksjonsprosessen krever permanente arenaer for diskusjon og debatt, noe som legitimerer nettverksorganisering som forum for læring. Med andre ord:

”Det er viktig å etablere arbeidslag. Forum for refleksjon og solid argumentasjon. Andres undring, spørsmål og problemstillinger eller provokasjoner er de utfordringer vi trenger for å se oss selv og våre handlinger og for å kunne lære av det daglige”⁵¹.

Nettverksorganisering er som man tidligere har vært inne på en arbeids- og organiseringsform som kan brukes i arbeidet med å utvikle skoler til lærende organisasjoner.

Nettverksorganisering

Innovasjoner og læring som har til hensikt å forbedre skolens pedagogiske praksis, krever også fokus på organisering av læringsprosessen eller endringsprosessen.

Nettverk som organisasjonsform har lang tradisjon innen andre fagområder enn det pedagogiske, spesielt innen sosiologi og i næringslivssammenheng. Man finner begrepet brukt tidlig, blant annet i Burns og Stalkers; ”The Management of Innovation” fra 1969. I næringslivet vokste nettverksorganisering frem som et resultat av behov for nye samarbeidsmønstre for å sikre konkurransedyktighet. Det var forventninger om at alle deltakende parter skulle høste gevinster. Begrunnelsen for samarbeidet var at man gjennom nettverksorganisering skapte produksjonssystemer som var mer fleksible.

Begrepsavklaring

Organisering av samarbeid i nettverk omtales stadig oftere innen ulike fagområder i samfunnet⁵². Innen pedagogisk og spesialpedagogisk virksomhet har nettverk som organisatorisk begrep også blitt benyttet i ulike sammenhenger de senere årene. Men nettverksbegrepet er uklart innen pedagogisk og spesialpedagogisk terminologi. Man snakker om spesialpedagogiske nettverk, fagnettverk, brukernettverk, personlige nettverk, funksjonsnettverk, nettverk som metode, faglige kompetansenettverk o.s.v. Felles for alle disse nettverkstypene er at den personlige dimensjonen står sentralt. Jay (1964) sier : ”A network is all the organizational or social units connected by a specific type of relationship”⁵³ . Om det relasjonelle innholdet sier Chisholm (1996) at nettverk er avhengig av en eller flere av de følgende typer relasjonelt innhold: a) Kommunikasjons innhold –

⁵⁰ (Irgens, 2000)

⁵¹ (Fetterman, 1984)

⁵² (Stortingsmelding 23, 1997-98, Birkeland, 1998, Borgen et. al., 2000)

⁵³ (Jay, 1964 s. 137).

utveksling av informasjon. b) Utvekslingsinnhold – en flyt av varer eller tjenester mellom deltakerne. c) Normativt innhold – dele sosiale forventninger med hverandre. Nettverk hvor hovedideen er kommunikasjon er spesielt interessant i denne sammenheng. Disse tar primært sikte på å øke medlemmenes kompetanse og er å betrakte som læringsnettverk.

Læringsnettverk

Man skiller mellom formell og uformell nettverksdannelse i organisasjonssammenheng. De uformelle nettverkene har vokst frem som et resultat av behovet for å ha kolleger som man kan snakke med og få støtte hos. De formelle nettverkene representerer en alternativ måte å organisere et foretak på, og disse er ofte en del av organisasjonskart og rapporteringslinjer⁵⁴. Nettverkene kan organiseres internt eller eksternt mellom organisasjoner.

Etablering av faste arenaer eller læringsnettverk på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå vil som tidligere nevnt lette både kontinuerlige kompetansehevingsprosesser, vedlikehold- og videreutviklingsprosesser. Innovasjonsstrategien Social Interacten ble beskrevet i begynnelsen av teoridelen. Her blir nettverksorganisering ansett som sentralt for innovativ praksis og atferdsending. Man etablerer nettverk som fungerer som arenaer for læring og som en kommunikasjons- og samtaleplattform, og tjener som idøleverandør og katalysator for den enkelte deltaker⁵⁵. Nettverksorganisering ses også i SI- strategien som fordelaktig med tanke på spredning av skoleforbedringsprosesser.

I læringsnettverk er kommunikasjonen eller utveksling av informasjon, samt interaksjon, diskusjon og refleksjon relatert til teori og praktisk arbeid sentralt⁵⁶. Disse nettverkene har til hensikt å være en arenaer for læring og utveksling av erfaring. Nettverkstanken kan i pedagogisk sammenheng spores tilbake til ”action research” (AR) og Kurt Lewin på begynnelsen av 50-tallet. Chisholm (1996) understreker:

”AR involves repeated cycles of diagnosis, planning, implementing, collecting and analyzing outcome data, reviewing and discussing data with system members, reaching conclusions, and defining new sets of action plans. AR attempts to generate knowledge about a social system (e.g. network) and, at the same time, trying to change it”⁵⁷. Such research is geared to

⁵⁴ (Schiefloe, 2003).

⁵⁵ (Skogen, 2006)

⁵⁶ (Fetterman, 1984)

⁵⁷ (Lewin, 1946)

developing a network organization as a system that is constantly learning from experiences and learning how to learn”⁵⁸

Det som skiller aksjonsforskning og aksjonlæring fra annen type kvalitativ forskning og læring er nettopp ”The spiral of self-reflection”, en spiral som involverer andre medarbeider i prosessen⁵⁹. Denne læringsprosessen som både er av individuell og organisatorisk karakter nødvendiggjør et forum, et fagnettverk eller en aksjonslæringsgruppe. Nettverkene eller gruppene har tradisjonelt hatt til hensikt å være forum for erfaringsbasert etterutdanning og personalutvikling. Organisering av nettverk på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå letter både den individuelle og organisatoriske læringsprosessen. En forutsetning for organisatorisk læring er forsering av hindringsmekanismene som ble belyst under Kunnskapsanvendelse og Organisatorisk læring i presentasjonen av Femtrinnsmodellen, og at man etablerer en vertikal sammenheng mellom de ulike nettverksnivåene i organisasjonen. Vertikal organisering er vesentlig for å skape arenaer for utvikling av intersubjektiv enighet og felles mentale modeller i organisasjonen. Nettverksorganisering er som det ble sagt innledningsvis, om den blir permanent organisert, en arbeids- og organiseringsform som kan brukes i arbeidet med å utvikle skoler til lærende organisasjoner. Et eksempel på hvordan dette kan gjøres i praksis er belyst i Del IV.

Fordeler ved å organisere pedagogisk virksomhet i nettverk

Nettverk som læringsarenaer, bevisst tilføring av teori i forhold til behov i læringsprosessen, samt bevisst vektlegging på bruk av språk, muntlig og skriftlig som redskap i refleksjons- og læringsprosessen, er en tidkrevende arbeids- og organiseringsform. Men organiseringsformen har mange fordeler.

Gjennom permanent nettverksorganisering på skole og kommunenivå vil flere arbeidstakere få del i nettverkets helhetlige kompetanse. Kompetanse ervervet på kurs har større mulighet for videreutvikling gjennom deltakelse i ulike refleksjonsfora. Nettverksorganisering av skolenes pedagogiske utviklingsarbeid innebærer også at man lettere kan organisere kursing og annen etterutdanning som kan sette spor. Man har etablert en arenaer for læring.

⁵⁸ (Chisholm, 1996 s. 221)

⁵⁹ (Tiller, 1986)

Å organisere kompetanse i nettverk kan sikre bedre implementering av høy kompetanse, kompetansehevingstiltakene blir en del av en kompetansestruktur og dermed ikke en personavhengig ressurs av begrenset varighet. På virksomhetsnivå reduserer nettverksorganisering personavhengighet og kompetansetapping ved flytting og sykdom, fordi kompetanse legges igjen i samarbeidet. Flere innehar den samme kompetansen.

I et stadig mer kunnskapsdrevet og mangfoldig samfunn endres kompetansekravene innen de fleste foretak over tid. Organisering i læringsnettverk kan bidra til større fleksibilitet i forhold til å møte disse endringene, fordi man har etablert strukturer og forum som gjør en kontinuerlig endringsprosess lettere.



Oppsummering av læring i organisasjoner

- Et dynamisk endringsperspektiv
- Overflatenivå og dybdestrukturer
- Kompetanseutvikling/læring
- Femtrinnsmodellen
 - Påvirkning
 - Innlæring
 - Kunnskapsutvikling
 - Kunnskapsanvendelse
 - Organisatorisk læring
- Handlingsteorier
- Refleksjon
- Enkelt og dobbelkretslæring
- Nettverksorganisering på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå kan bidra til utvikling av skolene til lærende organisasjoner

Del III. Innovasjonsarbeid

En rekke dynamiske faktorer påvirker endringsprosesser i skolen. Disse er for mange til å skissere en oppskrift på hvordan man skal gjennomføre vellykkede innovasjonsarbeid. Den individuelle settingen er stort sett den kritiske faktoren, fordi man har erfart at hva som fungerer i en setting, ikke fungerer i en annen. Til tross for dette viser forskning på området⁶⁰ at det finnes en rekke faktorer som det er viktigere å være klar over enn andre, fordi de går igjen som suksessfaktorer og dermed kan påvirke endringsprosesser.

En innovasjon deles vanligvis inn i tre faser; initiering, implementering og institusjonalisering⁶¹. Initieringsfasen beskrives av forskere som den mest vesentlige, men minst omtalte i forhold til vellykkede innovasjonsarbeid⁶². Initieringsfasen er viktig fordi det ligger noen forutsetninger for en vellykket implementerings- og institusjonaliseringsfase i oppstart av endringsarbeid. Implementeringsfasen er ofte omtalt og beskrevet⁶³. Om implementering sier Fullan (2001); *“Implementation consists of the process of putting into practice an idea, program, or set of activities and structures new to the people attempting or expected to change”*⁶⁴. Også implementeringsfasen byr på utfordringer, videre kan man vel heller ikke betrakte innovasjonsarbeidet for vellykket om ikke institusjonaliseringsfasen blir planlagt og ivaretatt. Men hva forstår man med institusjonalisering, det endelige målet med skoleforbedringsprosessen?

Man finner i forskning og litteratur på dette området ulike syn på hva man forstår med resultatet av endringsprosesser i organisasjoner:

“Institusjonalisering kan ses som en kontinuerlig syklus av fornyelse og vekst.

*En dynamisk læringsprosess manifestert i en økende kapasitet for flertydige uttrykk og endring. Vi blir institusjonalisert, dermed handler det ikke primært om endringen, men om holdningene til endringen*⁶⁵. *Både individet og organisasjonen er i stand til å tenke og arbeide innenfor paradigmer og er kontinuerlig under utvikling som et resultat av erfaring”*, skriver Hanjal, Walker og Sachney (1998, s. 72)⁶⁶.

⁶⁰ (Arora, 1994, Kotter, 1996, Fullan, 1992, 2001, Elias et.al., 2003)

⁶¹ (Fullan, 2001 s. 69)

⁶² (Berlak og Berlak, 1987, Sharp and Thompson, 1997, Radford, 2000)

⁶³ (Kotter, 1996, Kotter og Cohen, 2002, Skogen, 2004, 2006, Fullan 2000)

⁶⁴ (Fullan, 2001, s. 69)

⁶⁵ (Shakotko, 1995)

⁶⁶ Egen oversettelse

Fullan sier i 1993 at endring er en komplisert prosess som er vanskelig å forstå. Han refererer til en gradvis og fundamental endring. Første og andreordens endring, som er omtalt tidligere. Førsteordens endring berører ikke fundamentale normer i organisasjonen. Andreordens endring involverer en radikal endring av basale verdier og normer som medfører at det foregår et paradigmeskifte i organisasjonen. Man ser i dette perspektivet på endring på organisasjonsnivå som en dynamisk prosess som ikke har en endelig konklusjon og absolutt ikke forutsigbare resultater. Endringsprosessen og institusjonaliseringsprosessen karakteriseres som evne til kontinuerlig endring.

Holly, Wideen, Menlo og Bollen (1987) mener at endring er et kulturelt fenomen og suksessfull endring ved hjelp av en forandringsprosess fordrer restabilisering av organisasjonskulturen. Også her forstås institusjonalisering som et paradigmeskifte.

Corbett, Firestone and Rossmann (1987) ser på betydningen av "hellige normer" i læreres motstand mot endring. Disse forskerne konkluderer med at de "hellige normene" gir mening i lærernes arbeid. Utfordres disse normene i skoleforbedringsprosesser vil man få en traumatisk integrasjon av ny mening. Med andre ord: den gamle kulturen må åpne for en ny. Også her et paradigmeskifte.

Louis (1994) forskning på hvordan skoler endres knyttes til et paradigme man kaller for "forvaltet endring". Hun observerte at endring er vanskelig, usikkert, sirkulerende og i mange tilfelle forutsetter tiltak som planlegging, visjonsarbeid, oppfølgende aktiviteter og ledere som er opptatt av organisasjonen. Disse synspunktene er knyttet til kaosteori og postmoderne tenkning⁶⁷. Hun mener at endring og institusjonalisering er vanskeligere enn forskerne tidligere har trodd.

Dette var forståelsen av institusjonaliseringsprosessen på 80 og 90 tallet. Bare små nyanser skiller de ulike synene. Det blir et spørsmål om hvilke faktorer som vektlegges i implementeringsarbeidet, utvikling og de dynamiske aspektene eller kontinuerlig læring og tilpasning i endringsprosessen.

⁶⁷ (Mitchell, Sackney og Walker, 1994)

Senere litteratur betoner eller vektlegger utvikling og det dynamiske i endringsprosessen like mye som kontinuerlig læring og tilpasning. Senge (1990) kombinerte disse ulike aspektene i endringsprosessen. Han så på endring som en pågående, dynamisk prosess hvor deltakernes læringskapasitet skaper en økt kapasitet for vekst. Institusjonaliseringsprosessen er uløselig knyttet til initierings- og implementeringsfasen, og i endringsarbeidet foregår en kontinuerlig sirkulær læringsprosess både på individ- og organisasjonsnivå. Denne prosessen ble omtalt i Del II. På slutten av 90-tallet begynte man også i Norge, som man har vært inne på, å forstå skoleutvikling gjennom begrepet lærende organisasjoner.

Om man ser tilbake på modellen ”Suksessfaktorer i innovasjonsarbeid” på s. 6, er så langt betydningen av suksessfaktorene; Kunnskap om innovasjon, Langsiktig strategisk plan, Lærende skoler, læringsperspektivet knyttet til PS- strategien, samt nettverksorganisering, SI-strategien som muliggjør en kontinuerlig læringsprosess i en lærende organisasjon belyst. Jeg går videre inn på de øvrige suksessfaktorene i modellen som knyttes til initierings-, implementerings- og institusjonaliseringsfasene i innovasjonsarbeid.

Initiering

Med utgangspunkt i skolens strategiske kompetanseutviklingsplan tar skoleledelsen initiativ til igangsetting av kompetanseutvikling innenfor et av sine utviklingsområder og starter med endringsprosessens første fase, initieringen. Endringsinitiativ kan foruten å være internt planlagt også være eksternt initiert, eksempelvis fra sentrale skolemyndigheter.

Initieringsfasen er spesielt sentral med tanke på effekt av skoleutviklingsprogrammer og derfor verdt å vie spesiell oppmerksomhet.

Skolekulturens rolle

Loise Stoll (1998), som har erfaring fra utviklingsprosjekter i mange land, skriver at noe av det viktigste i endringsarbeid og utvikling er å forstå makten i skolekulturen. Gjennom denne forståelsen kan man hjelpe skoler til å utvikle positive kulturelle normer. Hun mener at av Fullans antagelser om forandring, er den siste den mest fundamentale. Hovedagendaen i denne er endring av skolekulturen. Ethvert forsøk på skoleutvikling som ikke tar høyde for den sosiale organisasjonen og konteksten hvor endringen introduseres mislykkes fordi skolekulturen influerer på viljen til endring. Hvordan motstand mobiliseres i kulturer hvor man ikke har tatt høyde for dette vesentlige aspektet i endringsarbeid, beskrives under avsnittet om implementering.

Skolekulturen er vanskelig å erobre/fange fordi den i hovedsak består av folks implisitte antagelser, tro og verdier, og man ser bare overflateaspekter ved den. Hver skole har sin egen unike kultur og er ulik i forhold til hvordan man gjør ting ”her”. Det er vanskelig å granske skolekulturer isolert fordi de er uløselig knyttet til strukturene i organisasjonen. På mange måter er de selvstendige eller uavhengige av hverandre. Kulturer kan påvirkes når strukturer endres, men strukturendringer fører ikke nødvendigvis til at kulturer endres. Dette mener Stoll kan føre til overflateendring, noe som er en fare ved all ytre initiert endring.

Basisforutsetninger og verdier er så fundamentale og har så dype røtter i kulturen at det kan være vanskelig å avdekke dem.

Grunnleggende antagelser, tro og verdier kommer til uttrykk i kulturen gjennom kulturens normer. Dette så man også i gjennomgangen av handlingsteorier i del II. Normene som også er et uttrykk for kulturen, påvirker direkte arbeidsoppførsel og gir hver skole sin egen virkelighet. Det er viktig at de som arbeider ved skolen forstår disse normene fordi aksept for forandringsprosjekter er basert på hvor godt overførte normer fra utviklingsprosessen passer normene i skolekulturen. Følgende ti kulturelle normer influerer positivt på skoleutvikling og fokuserer på fundamentale spørsmål i forhold til hvordan mennesker relaterer seg til og verdsetter hverandre:

1. *”Delt målsetting – Vi vet hvor vi skal*
2. *Ansvarlighet i forhold til suksess – Vi må lykkes*
3. *Kollegialt samhold – Vi arbeider sammen*
4. *Kontinuerlig utvikling – Vi kan bli bedre*
5. *Livslang læring – Læring er for alle*
6. *Ta risiko – Vi lærer ved å prøve noe nytt*
7. *Bistand – Det er alltid noen som kan hjelpe*
8. *Gjensidig respekt – Alle har noe å bidra med*
9. *Åpenhet – Vi kan diskutere våre ulikheter*
10. *Feiring og humør – Vi har et godt bilde av oss selv”⁶⁸.*

⁶⁸ (Egen oversettelse etter Stoll, 1998 s.18)

Hovedanliggende eller hovedmålet for skoler burde være en praksis som understøtter disse normene. Men arbeidet vil fortone seg ulikt i forhold til hvor langt den enkelte skole er kommet i forhold til å fungere i forhold til normene som skisseres over eller med andre ord som lærende organisasjon.

Et nøkkelaspekt ved ledelse av skoleutvikling er med andre ord evnen til å skape en skolekultur hvor man tror på kontinuerlig læring eller tror på utviklingen av en lærende organisasjon. Viktigheten av denne typen kultur kan ikke overvurderes.

Å utvikle en lærende kultur innebærer at lederen eller ledergruppen fungerer som forbilder. Skal man utvikle lærende kulturer må man legge til rette for at alle skal lære ved alle anledninger og ikke minst legge for dagen en åpen og lærende holdning selv. Siden utvikling, implementering og oppfølging av en skoleutviklingsplan krever aktiv involvering og engasjement fra alle deltakere i skolesamfunnet, blir det viktig at dette ligger nedfelt i kulturen ved skolen. Kontinuerlig skoleutvikling gjennomføres best i kulturer som er kollegiale, samarbeidende og støttende. Slike kulturer vokser frem når lederne går foran som modeller⁶⁹

Delt visjon og felles mål

Den første utfordringen organisasjonen står overfor er som sagt å skape en forståelse i hele skolen for nødvendigheten av kontinuerlig arbeid med utvikling, samt motivere for utviklingsarbeid innenfor spesifikke områder. Hverdagen kan ofte preges av mange oppgaver og dermed handlingstvang. For å komme dette til livs må skoleledere skape energi for og enighet i forhold til betydningen av skoleutvikling. At ledelsen har en klar visjon for arbeidet i organisasjonen er vesentlig. Denne visjonen bør danne overbygningen for organisasjonens fremtidsbilde og utgangspunktet for skolens strategiske kompetanseutviklingsplan som er omtalt i Del I. Alle nye utviklingsarbeider man tar fatt på bør være en del av kompetanseplanen og samlet bidra til å virkeliggjøre skolens fremtidsbilde og visjon.

Men det er ikke nok at lederen eller ledergruppen har en klar visjon, ledelsen må være i stand til å kommunisere visjonen til skolens ansatte både med klarhet, lidenskap og glød⁷⁰. En måte å kommunisere visjonen på er å lage et ark som deles i to og på den ene siden si hvordan organisasjonen fungerer nå og hvordan man mener den skal fungere i fremtiden. Om lederen

⁶⁹ (Kelly og Lezotte, 2003)

⁷⁰ (Kelly og Lezotte, Ibid)

greier å kommunisere denne visjonen vil de tilsatte i ettertid ha et mentalt bilde av det ideelle og greie å formidle dette bildet til andre. Dette arbeidet kan gjøres i forbindelse med utviklingen av skolens strategiske planarbeid.

I arbeidet for å utvikle en felles visjon blant ledelse og ansatte, er tilstedeværelsen av en leder som ikke bare selger inn og motiverer for, men også organiserer og prioriterer utviklingsarbeidet sentralt. En slik leder er viktig både med tanke på å opprettholde et godt og harmonisk skolemiljø, men også med tanke på at utviklingsarbeidet gis prioritet blant skolens personell. Lederen blir dermed kritisk for utviklingsarbeidets suksess⁷¹.

En annen kritisk faktor er å få alle organisasjonens medlemmer til å bevege seg i samme retning. Alle må jobbe med visjonen med ulike tilnæringsmåter. Utviklingsarbeidets suksess er avhengig av at alle står bak visjonen og søker å nå de samme mål gjennom ulike strategier og hjelper til å produsere de forandringer som trengs for å mestre de endrede omgivelsene⁷².

Behovskartlegging

En annen av suksessfaktorene i oppstart av et utviklingsarbeid er kartlegging, sier Brighthouse (1999). Han har studert implementering med tanke på reduksjon av atferdsproblematikk i skolen. Brighthouse (ibid) mener at intervensjoner må systematisk kartlegges, planlegges eller prosjekteres og deretter implementeres om man skal lykkes i arbeidet. Dette kan oppnås gjennom prosessuell kollektiv gjennomgang eller evaluering og det advares mot ad hoc tilnæringer. Forskning viser at effekten av enhver ny intervensjon vil bli kraftig redusert og vil innebære ineffektiv bruk av tid om ikke sentrale spørsmål er stilt i begynnelsen av endringsarbeidet og om planlegging og implementeringen ikke tar høyde for de svar kartleggingen ga⁷³. Implementeringsarbeidet blir med andre ord mer vellykket om det er basert på en forståelse av problemet, kunnskap om tilgjengelige ressurser, og en bevissthet om de mulige vanskene som kan oppstå i gjennomføring av initierings- og implementeringsfasen⁷⁴. Behovsanalysen er en del av PS tradisjonen hvor drivkraften til endringsprosessen hentes i organisasjonen eller hos lærerne selv.

Det finnes en rekke måter å foreta skolebaserte kartlegginger på. Hvordan man foretar kartlegginger på organisasjonsnivå er omtalt i Del I. I tillegg til en person-/oppgavematrix er

⁷¹ (Arora, 1994).

⁷² (Kotter, 1996)

⁷³ (Roffey, 2000)

⁷⁴ (Cowie, Boardman, Dawkins og Jennifer, 2004)

det nødvendig å gjennomføre en kartlegging på individnivå i organisasjonen for å klargjøre den enkelte tilsattes utviklingsbehov. Resultatene fra denne kartleggingen ses i sammenheng med skolens strategiske plan som utformes før man avgjør hva som skal være skolens neste skoleutviklingsprosjekt. Kartleggingen både på organisasjons- og individnivå bør videre gjennomføres før man utvikler en prosjektplan for det arbeidet som skal gjøres. Årsaken til at det er vesentlig å gjennomføre en behovsanalyse eller en kartlegging som grunnlag for en prosjektplan, er primært at man etter intervensjonen kan se om utviklingsarbeidet har virket. Kartleggingen har også andre prosessuelle fordeler:

- *”det gir skolen et strukturert og upartisk redskap til identifisering av spesifikke behov i organisasjonen*
- *kartleggingen gir videre en mulighet for å involvere representanter fra skolens felleskap og sikre eiendomsfølelsen til utviklingsarbeidet*
- *det gir også alle medlemmene i skolesamfunnet muligheten for å samarbeide om et felles mål”⁷⁵.*

Prosjektplanlegging

En innovasjon er en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis⁷⁶. Nøkkelordet i innovasjon er endring. Endringer kan skje tilfeldig, men skal det kalles innovasjon er det nødvendig med et sterkt element av bevissthet og refleksjon i endringsprosessen. En strategisk kompetanseutviklingsplan, samt behovsanalyse og planlegging, blir dermed en forutsetning. I dette arbeidet kan prosjektorganisering og prosjektplanutforming basert på organisasjonens strategiske kompetanseutviklingsplan samt behovsanalyse, nettopp bidra til en planlagt og virksom praksisforbedring og målbar endring. Prosjektarbeid kan deles inn i fire hovedfaser; initiering, planlegging, gjennomføring og evaluering⁷⁷. Fasene går ofte over i hverandre og kan være vanskelig å skille. Hver av disse fasene kan ses som et prosjekt med underfaser, men det mest sentrale er at prosjektplanen er ferdig før innovasjonen starter.

Utforming av en prosjektplan for arbeidet innebærer utarbeidelse av en målsetting, tiltak for å nå målsettingen, samt avklaring av tekniske, økonomiske og menneskelige ressurser man ønsker å bruke på arbeidet. Prosjektplanarbeidet bør også inneholde utforming av en aktivitets- og evalueringsplan. Ressursbruk viser seg ofte å være en utfordring i praksis, noe

⁷⁵ (Egen oversettelse etter, Jennifer og Cowie, 2006 s. 2)

⁷⁶ (Skogen og Sørli, 1992, Skogen, 2004).

⁷⁷ (Ertesvåg, 2001)

lærere er svært opptatte av i utviklingsprosjekter. Mange opplever at utviklingsprosjekter kommer i tillegg til alt det andre man har å gjøre. Avklarer man dette punktet vil det ofte redusere vesentlige motstandsfaktorer både i planlegging og gjennomføringsfasen. Utarbeiding av en prosjektplan for arbeidet er med andre ord en vesentlig faktor i forhold til å oppnå en vellykket innovasjon.

Eierforhold gjennom involvering

Ledere må videre legge til rette for at menneskene i organisasjonen fritt velger å være med på utviklingsarbeidet og skape klima hvor medarbeiderne i organisasjonen fritt velger å legge ned arbeid for å nå visjonen. Alle i skolesamfunnet bør forplikte seg til å delta i endringsprosessen. Skoleintern forpliktelse av alle deltakere koblet med effektivt lederskap er drivstoffet i forbedringsprosessen. Dette kan gjøres ved at lærerne skriftlig og anonymt gir uttrykk for om de ønsker å delta i prosjektet og om de vil delta dersom flertallet ved skolen ønsker å delta. Man bør etter motiveringsarbeidet ha flertall på første spørsmål og nitti prosent tilslutning på spørsmål to for å starte opp utviklingsarbeidet⁷⁸. Verneberg og Gamm (2003) mener støtten bør være noe større: *"In absence of support from 75% or more of staff, the chances of meaningful implementation are slim"*⁷⁹. Den enkelte lærers oppfatning og læring er vesentlig i alt utviklingsarbeid, lærerne må ha tro på det de gjør for å prioritere og gjennomføre utviklingsarbeidet. Tvinges prosjekter på lærerne blir resultatet som regel dårlig.

Eierforhold til prosjektet er mulig å utvikle gjennom begrunnelse, samt en kartlegging som omtalt over. Videre kan man gjennom ulik organisering bidra til at hele organisasjonen bidrar i prosjektplanarbeidet. Reell informasjon og medvirkning i organisasjonen er sentrale faktorer i endringsarbeid. Hvordan disse to faktorene oppleves av medarbeiderne er av stor betydning for deres holdning til endringsarbeidet.

Informasjon av medarbeidere i endringsprosesser er en balansegang. Både informasjonsunderskudd og informasjonsoverflod skaper stressrelaterte symptomer som angst, spenning og fysiske smerter. Det er med andre ord viktig at medarbeidere får informasjon i forhold til egen prosesskapasitet, noe som vil si at medarbeideren makter å bearbeide informasjonsmengden man blir utsatt for⁸⁰.

⁷⁸ (Grøterud og Nilsen, 2000)

⁷⁹ (Verneberg og Gamm, 2003 s. 134)

⁸⁰ (Irgens, 2000).

Medvirkning er like viktig som suksessfaktor. Medvirkning i planlegging, beslutningstaking og iverksetting er som tidligere nevnt vesentlig og avgjørende i forhold til organisasjonsmedlemmenes holdning til selve endringsprosessen. En rekke studier viser sammenheng mellom medvirkning og i hvor stor grad endringsprosessen lykkes. Medvirkning er med andre ord en positiv faktor for den enkelte⁸¹ og for organisasjonen. Forskning viser at det ideelle er å få lov å delta på det nivå man selv ønsker og forventer, noe som gir medvirkningstilfredshet. Medvirkningsovermetthet versus medvirkningshungere er yterpunkter i dette arbeidet og fører også til stresslignende symptomer. Medvirkning gir bedre informasjonstilgang og eiendomsfølelse og kan bidra til læring. En mulig måte å ivareta denne problematikken på, i tillegg til å gjennomføre fellesinformasjon rutinemessig, er å gjøre seg tilgjengelig et par timer i uken slik at de ansatte får anledning til å innhente informasjon og eventuelt engasjere seg i forhold til egne behov og på eget initiativ⁸². Gjennom involvering og motivering av alle ansatte for den konkrete endringen eller kompetansehevingen man vil gjennomføre, kan tilslutningen til endringsarbeidet også endres.

Flere og konsistente tiltak samtidig

Effekten av den helhetlige intervensjonen er avhengig av at man setter inn flere tiltak i forhold til samme problematikk på ulike nivå samtidig. Tiltak som er bredspektrede har vist seg å gi effekt i forhold til implementering:

”Det er klare empiriske indikasjoner på at de tiltakene som har størst effekt, og som dermed fremstår som de mest lovende, er bredspektrede tiltak hvor både innholdskomponentene, dimensjoneringen og organiseringen er søkt tilpasset det eksisterende forskningsbaserte kunnskapsbildet⁸³ ... Jo mer sentrale og jo flere deler av problemkomplekset som tiltakene rettes inn mot, jo større og mer varige er effektene”⁸⁴.

Arbeid på basisgruppenivå

Skal man arbeide med å lære elevene håndopprekning før tale i gruppen, bør man arbeide både i forhold til elever, den enkelte lærer, alle lærerne i gruppen og foreldrene. Dette kan gjøres som vist under:

⁸¹ (French og Bell, 1990, Gustavsen, 1990, Johnson og Johnson, 1994, Irgens, 2000, Skogen, 2004)

⁸² (Samuelsen, 2003a)

⁸³ (Hawkins m.fl. 1992, Dodge & Schwarz 1997, Wassermann & Miller 1997, Dusenbury m.fl. 1997, Sørli 2000).

⁸⁴ (KUF, 2000 s. 21).

1. Elevene får presentert reglen om håndsopprekning før tale med begrunnelse i at alle i gruppen må komme til orde.
2. Læreren får veiledning i forhold til konsistent håndhevelse.
3. Alle lærerne med ansvar for gruppen får veiledning i forhold til lik håndhevelse og behovet for tiltaksintegritet.
4. Foreldrene blir informert om at gruppen arbeider med håndsopprekning før tale og deltar i arbeidet gjennom at elevene evaluerer seg selv på skjema etter en tilfeldig valgt time. Disse skjemaene som sier noe om hvordan eleven har gjennomført timen i forhold til kravet om håndsopprekning signeres av elev, lærer og foreldre (Se vedlegg nr. 1).

Arbeid på skolenivå

Skal man innarbeide regler og rutiner ved en skole må man sette inn tiltak både på organisasjonsnivå, gruppenivå og individnivå.

1. Organisasjonsnivå: Skolens lærere blir gjennom drøftinger enige om hvilke regler og rutiner som skal gjelde på skolen. De blir videre enige om konsekvenser ved etterlevelse av reglene og konsekvenser ved regelbrudd, samt betydningen av tiltaksintegritet.
2. Gruppenivå: Hver enkelt gruppe på skolen blir presentert for hvilke regler og rutiner som skal gjelde på skolen og drøfter seg frem til hvilke regler og rutiner som skal gjelde i deres gruppe. Elevene blir presentert for hvilke konsekvenser det har å følge reglene og rutinene på skolenivå og hvilke konsekvenser det har å bryte dem. Elevene drøfter videre hvilke konsekvenser det skal ha å følge og bryte reglene og rutinene på gruppenivå. De blir videre informert om at det er læreren som avgjør når det har foregått regelbrudd og lærenes ansvar å håndheve reglene.
3. Individnivå: Alle elevene forplikter seg gjennom en skriftlig avtale å følge skolens- og gruppens regler.

Indre konsistens i forhold til de tiltakene som settes inn er av avgjørende betydning for hvor vellykket intervensjonen blir.



Langtidsbidrag

Om man tenker tilbake på beskrivelsen av Kenguruskolen som hopper fra prosjekt til prosjekt, kan man hurtig se for seg at kunnskapen i de enkelte prosjektene ikke får betydning for den enkelte lærer ved den enkelte skole. Endringsarbeid krever fokus på arbeidet over tid også etter at innovasjonen er gjennomført. Først gjennom utholdenhet på organisasjon-, klasse- og individnivå har man en mulighet for å få til endringer som har effekt.

Mange ledere tror at når skoleutviklingsplanen er ferdig er deres arbeid gjort. Dette er rimelig langt fra sannheten. I boken ”The Discipline of Getting Things Done”⁸⁵, hevdes at de fleste utviklingsprosjekter går galt fordi ledere unnlater å effektivere planen på suksessfull måte. Man unnlater å følge opp implementering- og institusjonaliseringsfasen i skoleforbedringsprosjekter. Dette kan forebygges ved å utvikle en plan for hvem som er ansvarlig og når ting skal skje, en aktivitetsplan som en del av prosjektplanutformingen. Effektive ledere gjør endringer i denne planen underveis i prosjektet, de tilpasser planen prosessuelt til de behov de står overfor i skolen samtidig som de får prosjektet gjennomført.

⁸⁵ (Bossidy og Charan, 2002)

Kontinuitet og langtidseffekter fordrer at bidrag utenifra generer selvregulerende og opprettholdende prosesser ved den enkelte skole og i den enkelte kommune. Effekten av tiltakene kommer vanligvis om lærere og ledelse støtter og opprettholder langtidsbidrag.

Ledelses rolle

Ledelsen ved den enkelte skole er, som man har sett i gjennomgangen over, svært viktig med tanke på å ta initiativ og gjennomføre endringer i skolen. Studier av innovasjoner er tydelige på at rektorer må ha en sentral rolle i skolens utviklingsarbeid, og Morrison et al. (1997) skriver at uten, vil forandringsprosessen gå langsommere og bli mer frustrerende. Andre ved skolen kan selvfølgelig også lede utviklingsarbeid, men dette forutsetter at rektor vedvarende er støttende, entusiastisk og etterspør arbeidet som gjøres både av ledelse og personalet ved skolen. Et annet alternativ er å etablere en ledelsesgruppe for innovasjonsarbeidet. Skogen (2006) mener som Kotter (1996) at en leder trenger en gruppe rundt seg, en gruppe som forankrer ledelsen godt i kollegiet som helhet. Denne gruppen bør settes sammen av folk som har tillit i bredden av kollegiet, samt lojalitet til organisasjonen med dens mål og visjoner. Etablering og bruk en slik ledergruppe vil både bidra til utvikling av lederen og kollegiet som fagfolk⁸⁶.

En kritisk funksjon for ledere er å velge ut de riktige medarbeiderne til gjennomføring av ulike oppgaver i de ulike fasene av utviklingsarbeidet. Dette betyr at en leder må ha kjennskap til medarbeidernes kompetanse, noe som sikres gjennom en kompetansekartlegging som er omtalt i Del I.

En skoleforbedringsprosess krever videre at alle tilsatte ved skolen jobber sammen i team. *"We believe that teams should be the basic unit of multiple skills, experiences, and judgements, a team inevitably gets better results than a collection of individuals operating within confined job roles and responsibilities"*⁸⁷. Dette stiller krav til lederen i forhold til organisering, prioritering og frigjøring av tid.

Skoler er ikke spesielt dyktige til å evaluere endringsprosesser. Et sentralt prinsipp i skoleutvikling er muligheten til å kontrollere og justere seg gjennom implementeringsprosessen. Man kan som en del av prosjektplanleggingen utvikle en evalueringsplan for prosjektet. Denne må ivareta muligheten for både en prosess- og målevaluering.

⁸⁶ (Skogen, 2006)

⁸⁷ (Katzenbach og Smith, 1993).

Lederne har en kritisk rolle i forhold til alle områder som betyr noe for å få gjennomført effektfulle skoleutviklingsprosjekter. Lederens evne til å ivareta suksessfaktorene i de ulike fasene av skoleforbedringsprosessene påvirker kollegiets forståelse og synet på nytten av skoleforbedringsprosessen og dermed den enkeltes motivasjon. Fullan (2001) sier; ” *The principal is the person most likely to be in a position to shape the organizational conditions necessary for success...* ”⁸⁸.

Ekstern bistand

Sentralt i PS strategien er tilstedeværelsen av en prosesskonsulent i innovasjonsprosesser. Det vil alltid være nyttig med ekstern ekspertise med erfaring fra innovasjonsarbeid i ulike organisasjoner. Erfaring gjør at en kan omgå en del sentrale fallgruver som å utelate kartleggingene, ønske å endre for mye, konkretisere målene for dårlig, ta behovet for eierforhold, informasjon og medvirkning på alvor eller eksempelvis å sette av for få ressurser. Eksterne konsulenter kan supplere innsideperspektivet med et eksternt perspektiv, noe som i de fleste tilfelle vil berike arbeidet. Man kan samarbeide med forskningsmiljøer eller bruke eksterne OU-konsulenter med solid faglig forankring. Den eksterne konsulenten har vanligvis ikke beslutningsmyndighet, men kan bidra med innspill, informasjon og delta i dialogen på brukernes premisser⁸⁹.

Samarbeid på kommune og skolenivå

Samarbeid både på og mellom skole- og kommunenivåer er også et suksesskriterie i skoleforbedringsprosesser. I utviklingsarbeid bør aktørene i samarbeidet inneha ulike og utfyllende roller. Moralsk-, praktisk og økonomisk støtte fra lokale skolemyndigheter, ikke bare i oppstart, men også prosessuelt, er av sentral verdi for skoles ledelse i gjennomføring av utviklingsarbeid. Om skolens kompetanseutviklingsplan er en del av kommunens plan eller komplimenterer kommunens plan vil sannsynligheten for støtte trolig øke. Samarbeid internt er også som man har sett i denne gjennomgangen viktig for å oppnå effekt av skoleutviklingsprosesser.

⁸⁸ (Fullan 2001, s. 83)

⁸⁹ (Skogen, 2004, 2006).

Arbeidsoppgaver til Initieringsfasen

- Hvordan kan du bidra til å utvikle en lærende kultur ved din skole?
- Hvordan velge utviklingsprosjekter som realiserer organisasjonens visjon og passer inn i skolekulturens normer?
- Hvordan og hvorfor utvikler man en felles visjon for skolens arbeid?
- Hvorfor er en behovsanalyse før oppstart av utviklingsarbeidet sentralt?
- Hvorfor er en prosjektplan for arbeidet som skal gjennomføres vesentlig å utforme?
- Hvordan utvikles eierforhold til utviklingsarbeidet som skal gjennomføres?
- Hvorfor er flere og konsistente tiltak samtidig en viktig del av utviklingsarbeidet?
- Hvorfor er langtidsbidrag av verdi?
- Hvordan og hvorfor er ledelsens rolle spesielt sentral i initieringsfasen?
- Hvilken verdi har det å knytte til seg ekstern bistand?
- Hvilken verdi har samarbeid med eksterne skolemyndigheter i skoleforbedringsprosjekter?

Implementering

Implementeringsprosessen innebærer å sette den planlagte skoleforbedringsprosessen ut i praksis i den hensikt å endre kollegiet og organisasjonens forståelse av endringsområdet.

Fasen innebærer gjennomføring av en komplisert sosial læringsprosess, som ble omtalt under Del II. Sentralt i implementeringsprosessen er lojalitet til endringsprosjektets ulike aktiviteter, programlojalitet, for å få effekt av arbeidet⁹⁰.

Motstand og barrierer

Toleranse for turbulens er vesentlig å regne med i endringsprosesser, spesielt om man ikke har tatt høyde for skolekulturens rolle i initieringsfasen. Man bør forberede seg på at turbulens kommer for på den måten å unngå at motstanden tas personlig opp og oppfattes som en fornærmelse. De ansatte i organisasjonen representerer hver for seg ulike sett av verdier. Noen vil oppleve endringen som skal gjennomføres som positiv og som en forbedring av dagens situasjon, mens andre kan ha mindre tro på dette. Man kan være enige om at en endring skal til innenfor et område, men uenige i skolens valg av virkemiddel. Videre er ressursene begrenset i skolen og prioriteringer med tanke på ressursbruken kan også skape motstand. Motstand i innovasjonssammenheng kan få ulikt uttrykk og for deltakerne i endringsarbeidet representere barrierer av både psykologiske-, praktisk-, verdi- og maktmessig art.

En viktig dimensjon i arbeidet med innovasjoner er kunnskap om motstand og barrierer. I endringsarbeid finner man i de fleste organisasjoner mekanismer for selvbevaring og motstand mot endringer. Dette henger sammen med at alle organisasjoner utvikler sin måte å fungere på, sine regler og rutiner. Noen av disse reglene og rutinene er nedfelt skriftlig, mens andre handlemåter og regler er uformelle, uskrevne og mer ubevisste, men de styrer allikevel menneskene i organisasjonens måte å handle på. Om noen prøver å endre noe av dette, mobiliseres ofte motstand eller barrierer, i form av motarbeidelse, trenering og kanskje også sabotasje av arbeidet. Man kan både se denne typen handlinger foregå aktivt og åpent, men det kan også foregå på en skjult og passiv måte. Videre vil en klassisk, motstands- og barrieremodell, som i all hovedsak er hentet fra Skogen (2006), blir presentert:

Psykologiske barrierer

Vi kaller det psykologiske barrierer når fenomener i menneskets psyke opptrer som motstandsfaktorer. En dimensjon som opptrer relativt ofte og som dermed blir sentral i

⁹⁰ (Nordahl, 2006)

implementeringssammenheng, er dimensjonen sikkerhet/trygghet versus usikkerhet/utrygghet. Men andre psykologiske faktorer som skyldfølelse, behov for anerkjennelse og ønske om makt/underkastelse kan også innebære motstand. Sikkerhet v.s usikkerhet er nok den mest vanlige motstandsfaktoren, fordi det er den man oftest møter i endringsarbeid. Hvorfor blir dette med sikkerhet så sentralt? Vesentlig i menneskers liv med tanke på hvordan man takler endringer er det enkelte menneskets basale trygghet. Man takler enkelt sagt endringer og turbulens bedre om man har en grunnleggende basal trygghet enn om man ikke har det. Selvoppfatning og selvbildets utvikling er sentralt i forhold til trygghetsfaktoren. Det enkelte menneskets læringshistorie vil her være utslagsgivende. Har man mestret mange ulike situasjoner og fått positiv tilbakemelding fra omgivelsene opp igjennom livet, vil den basale tryggheten og positive selvoppfatningen være på plass og man vil lettere tåle usikkerheten og spenningen i nye situasjoner. Har man derimot mislyktes, vil det motsatte skje. Endringer vil aktivisere motstand og angst. Angsten og motstanden mot endringen vil ikke nødvendigvis være knyttet til saksinnholdet i endringen, men kan være psykologisk betinget. Denne utryggheten kan føre til et behov for kontroll og kan få ulikt uttrykk om den ligger hos ledelsen eller hos de tilsatte.

Følelsen av trygghet og utrygghet blir viktig å forholde seg til i innovasjonsarbeid, fordi det alltid vil finnes utrygge personer eller systemer. Her kan man som leder av innovasjonen gjøre en god del: Man kan forsøke å komme frem til hva det er som gjør den enkelte utrygg, gjennom samtaler med den enkelte. Når man har funnet ut hva som utløser utryggheten hos den enkelte, er det også enklere å gjøre noe med det. Klargjør hva som kommer til å skje og skisser hvilke konsekvenser innovasjonen kan komme til å få både for organisasjon og den enkelte. Som beskrevet tidligere blir også deltakerne tryggere gjennom tilføring av informasjon og muligheten for medbestemmelse.

Man kan også som innovatør forsøke å redusere systemiske og individuelle psykologiske barrierer gjennom kartlegging en behovskartlegging og prosjektering av utviklingsarbeidet. Gjør man noe med dette på systemplan, kan man ha mulighet for å dempe de psykologiske barrierene på individplan.

Praktiske barrierer

Dette er motstandsfaktorer av mer konkret art. Eksempel på praktiske faktorer som har vist seg å være sentrale hindringer når man skal gjøre endringer i skolen er tid, ressurser, uklare mål, og system.

Tidsfaktoren er sentral med tanke på gjennomføring av endringer. Man undervurderer ofte hvor lang tid ting tar. Det vil i et endringsarbeid nesten alltid oppstå uforutsette problemer som man ikke hadde mulighet for å ta hensyn til i planleggingsfasen. Det vil derfor være sentralt at man i planlegging av innovasjoner er romslig i forhold til tidsressursen og at deltakerne i innovasjonen er forberedt på at det nesten alltid oppstår uforutsette problemer. Man kan videre forebygge motstand som kan påvirke tidsfaktoren gjennom forebygging av de øvrige barrieretyperne.

Når innovasjoner prosjektplanlegges og gjennomføres, er både faglige og økonomiske ressurser faktorer man må ta hensyn til. Vil innovasjonen innebære en stor omlegging, kan det ofte være nødvendig med tilleggsressurser. I årlige økonomibudsjetter setter man som regel av midler til endringer. Men økonomiske ressurser har aldri vært en tilstrekkelig faktor når man skal forbedre praksis. Faglige ressurser er like viktig som økonomi. Det er med andre ord sjelden behov for den ene eller den andre typen av ressurser, men ofte en kombinasjon av disse. For å forebygge motstand basert i denne typen praktisk barriere, er det for ledelsen viktig å gjøre en analyse av hvor mye av innovasjonen som skal dekkes av det ordinære budsjettet og hvor mye innovasjonen vil kreve ut over dette. Videre vil en kartlegging av hva organisasjonen har av kvalifikasjoner og hva som trengs av ekstra fagkompetanse, være et viktig trinn i planlegging av en innovasjon som forebygger at denne typen barriere skaper vansker.

Mennesker har ulike perseptuelle evner og ulikt referansegrunnlag. Dette kan bidra til at man forstår målene for innovasjonen ulikt, noe som naturlig nok vil innebære en hindring i forhold til å få utført det en ønsker å utføre. Å sørge for at alle har en felles forståelse for visjonen og målene med endringen i hele organisasjonen er en lederoppgave⁹¹ noe som er omtalt tidligere.

Organisasjonsstrukturen kan i mange tilfeller innebære et hinder i forhold til å møte og løse nye oppgaver, fordi endrede arbeidsoppgaver kan innebære behov for endret

⁹¹ (Kotter og Cohen, 2002)

organisasjonsstruktur. Skogen skriver: *Det dreier seg om å endre organisasjonen slik at man lettere kan gjøre aktuelle forbedringer som er begrunnet i konkrete forbedringsbehov*⁹²

Samtidig kan man også hurtig komme til å tro at om man endrer systemet løser man alle problem og går videre i gang med å finne det gode system. Dette kaller Elmore (1996) for systemoptimisme, noe det advares mot.

Makt og verdi barrierer

Makt- og verdibarrierer henger nøye sammen og ses av mange som de viktigste barrierene i endringsarbeid. Barrierene blir negative eller positive i forhold til hvilken verdiforankring de har. Aksepteres dette kan motstandsarbeidet få en positiv valør fremfor en negativ.

Når man arbeider med endringer i skolen, kan man oppleve at innovasjoner faller sammen med verdier, normer, tradisjoner eller kulturbakgrunn hos noen, mens endringen kan støte andre personers eller gruppers verdistandpunkt. Dette kan føre til en verdikollisjon, og resultatet blir gjerne motstand mot forandring. For å ta vare på og forsvare verdier brukes ofte makt/myndighet og posisjoner. Hva som er verdi- og maktbarrierer kan derfor vanskelig skilles fra hverandre. Å forebygge at verdibarrierer hindrer eller påvirker innovasjonsarbeidet tidsmessig er praktisk talt umulig. Her vil forslag til forbygging i forhold til psykologiske barrierer blir sentralt.

Det er viktig at man kjenner til og forstår maktposisjoner i sosiale systemer og organisasjoner for å ha muligheten å si ifra når makten blir brukt på en uakseptabel måte. De som står i en maktposisjon har dessverre store muligheter til manipulering i forhold til egen vinning, noe som er et problem. Makt er i stor grad avhengig av forholdet mellom mennesker eller grupper og overlegenhet eller underlegenhet disse imellom. Makten er lettere å få øye på for tilsatte i underordede posisjoner og den merkes lett når man blir utsatt for den.

Å ha makt har sine klare fordeler fordi en lettere får gjennomslag i forhold til ideer og mål og får lettere kontroll over flere ledd i beslutningsprosessen. Det å ha makt er nødvendig i forhold til måloppnåelse og ivaretagelse av verdier. Makthaverne kan bli barrierer i en innovasjon dersom deres personlige, faglige eller økonomiske fordeler trues eller reduseres

⁹² (Skogen, 2004 s.80)

ved endringer av gjeldende praksis. Strategier som en innovatør bør bruke i dette arbeidet er informasjon, kommunikasjon, samarbeid og åpenhet⁹³.

Ledelsens rolle

Også i implementeringsfasen er ledelsens eller rektors rolle av fundamental karakter. En rektor som deltar, etterspør og viser interesse for utviklingsarbeidene man er engasjert i, vil bidra til at arbeidet som gjennomføres setter spor etter seg i organisasjonen. At rektor viser interesse i hverdagen, skaper motivasjon i kollegiet, som igjen gir arbeidet trykk og drift og øker muligheten for utviklingsarbeidets suksess. Engasjement er her som i alt annet arbeid en viktig suksessfaktor⁹⁴.

Man opplever ofte kriser i form av motstand i skolekulturen i endringsprosesser. Louis (1994) understreker at innovasjoner har en tendens til å stoppe opp midt i implementeringsfasen på grunn av økende motstand blant tilsatte. Det kan se ut til at en terskel må forseres i løpet av implementeringsfasen før institusjonaliseringsfasen kan inntreffe. I denne situasjonen er det lett å avslutte endringsarbeidet med bakgrunn i at igangsettingen forverret situasjonen i skolen. Kriser eller diskontinuitet er driften i læringsarbeidet både på individ- og organisasjonsnivå og en forutsetning for å oppnå varig endring. Når en organisasjon opplever diskontinuitet blir den stilt overfor situasjoner som den ikke kan håndtere gjennom etablert praksis i organisasjonen. Disse endringene krever at helt nye løsninger tas i bruk, gamle løsninger er på ingen måte svar på nye utfordringer. Fleksibilitet, kreativitet og nytenkning blir viktig i endringsarbeidet. Når krisene oppstår er det vesentlig at ledelsen kjenner til dette fenomenet i implementeringsfasen, opprettholder trykket og argumenterer for behovet for endringsarbeidet i organisasjonen.

⁹³ (Skogen, 2004)

⁹⁴ (Samuelsen, 2007)



Ekstern ekspertise

Mobilisering av motstand i innovasjonsarbeid, er som man har sett et komplekst og relativt fenomen. Tar man utgangspunkt i PS-strategien og foretar en behovskartlegging, optimaliserer endingsviljen i skolekulturen, arbeider for en delt visjon og utformer en prosjektplan som tar høyde for avklarlig av tekniske, menneskelige, tidsmessige og økonomiske ressurser gjennom medvirkning og informasjon, har man en reell mulighet for å forebygge motstand av psykologisk-, praktisk-, verdi- og maktmessig art. Tidligere erfaringer med endringer i organisasjonen gjør at man kjenner fallgruvene og kan forebygge, noe som er vesentlig i forhold til hvor mye motstand en møter. Her kommer behovet for ekstern ekspertise inn. Størrelsen på startvanskene og organisasjonens innovasjonstretthet vil også ha stor betydning for hvor vellykket utviklingsarbeidet blir.

Arbeidsoppgaver til Implementeringsfasen

- Hvorfor er kunnskap om motstand og barrierer viktig å kjenne til i skoleforbedringsprosesser?
- Hva er psykologiske barrierer og hvordan kan man forebygge disse?
- Hva er praktiske barrierer og hvordan kan man forebygge disse?
- Hva er makt- og verdibarrierer og hvordan kan denne barrieretypen forebygges?
- Hvorfor blir en prosjektplan vesentlig i dette arbeidet?
- Hvordan ivaretar skolens ledelse best denne fasen av innovasjonsarbeidet?
- På hvilken måte kan eksterne konsulenter bidra i implementeringsfasen?

Institusjonalisering

Over lang tid har endringsagenter og teoretikere som arbeider med endringsarbeid i skolen vært bekymret for vedlikeholdsarbeidet, eller mer presist; hvordan bevege seg fra implementeringsfasen hvor ny praksis og ideer er prøvd ut for første gang, til institusjonaliseringsfasen, hvor ny praksis integreres uten omkostninger i skolen og lærerens repertoar⁹⁵. Vedlikeholdsarbeid innebærer at man allerede i initieringsfasen legger opp til et langsiktig strategisk arbeid, og forstår at om utviklingsarbeider skal institusjonaliseres eller leve videre, må de relateres til organisasjonens misjon og bidra til å realisere organisasjonens visjon, noe som bør skje gjennom kontinuerlig, relevant og komplementær læring i organisasjonen. Målsettingen med skoleforbedingsprosesser eller institusjonaliseringsfasen er beskrevet på s. 38-40. Optimalt sett ønsker man at endringsprosesser skal resultere i stadige paradigmeskifter eller organisatoriske læringsprosesser av første- og andreordens karakter, samt være drivkraften i en dynamisk organisasjon i stadig endring. Dette betyr at hele innovasjonsprosessen også institusjonaliseringsdelen får karakter av kontinuitet. Denne kontinuerlige endringsprosessen styres av både eksterne og interne behov. Omgivelsene krever en pågående endring i og av skolen som organisasjon. Men også skolens indre liv vil, om man som leder har utviklet en lærende kultur, stadig oppleve et behov for fornyelse og vekst med mål om å optimalisere elevenes læringsmiljø og læringstilbud.

Evaluering

Ikke alle endringsprosjekter svarer til forventningene og er av den grunn kanskje ikke verdt å arbeide videre med. Her kommer betydningen av behovskartlegginger, prosess- og målevalueringer inn. Disse kan synliggjøre utviklingsarbeidets suksess og man har med bakgrunn i evalueringene mulighet for å velge bort eller arbeide videre med utviklingsområdet.

To sentrale forhold er verdt å fokusere på når man tenker på behovet for at endringer fester seg er:

- Det er viktig å synliggjøre at den nye praksisen fungerer godt i forhold til å virkeliggjøre målsetting og organisasjonens misjon. Opprettholdelse av nyinnlært kunnskap blir dermed formålstjenelig, det har en hensikt og motiverer de tilsatte for videre arbeid.

⁹⁵ (Hargreaves og Fink, 2003).

- Det blir også viktig at nytilsatte oppdateres i forhold til organisasjonens kompetanse⁹⁶ for å opprettholde organisasjonens statiske og aktive organisatoriske hukommelse.

Kompetanseutnyttelsen er et ledd i organisasjonens strategiske kompetanseutviklingsplan. Man har vanligvis fokus på kompetansehevingen, eller på implementeringen, men denne er av liten verdi om man ikke utnytter den kompetansen man har skaffet seg⁹⁷. Skolene må vite hva de vet, hvordan de vedlikeholder og videreutvikler det de vet, hvordan de bruker det de vet, og hvor hurtig de kan etablere ny kunnskap ved behov.

Oversikt over organisasjonens kompetanseressurser gir bedre styring med og oversikt over de menneskelige ressursene i organisasjonen. Sannsynligvis gir oversikten også bedre bruk av opplæringsbudsjettene, tettere kobling mellom strategiske målsettinger og personalutvikling og en større mulighet for kompetanseutnyttelse ved behov, i tillegg til en mer omstillingsdyktig organisasjon⁹⁸.

Rektors rolle og behovet for ekstern bistand

Også i videreføringsfasen er rektors rolle sentral. Om utviklingsarbeidet representerer et kortsiktig mål i en mer omfattende og langsiktig strategisk kompetanseutviklingsplan har ledelsen et mål med arbeidet som gjøres. Dette målet er det av sentral verdi å kommunisere til de ansatte for å understøtte motivasjon i videreføringsprosessen. Prosjektering også av institusjonaliseringsfasen kan videre være et nyttig bidrag for å gjøre utviklingsarbeidet til en del av organisasjonens daglige virksomhet.

Også her kan eksterne prosesskonsulenter spille en avgjørende rolle. Erfaring med videreføring av utviklingsarbeider kan bidra til at ledelsen får innspill i forhold til fremtidig drift både organisatorisk og innholdsmessig. Oppfølging fra eksterne konsulenter eller programtilknytning har også vist seg å være en sentral faktor med tanke på institusjonalisering av skoleforbedringsprosesser⁹⁹.

⁹⁶ (Skogen, 2006).

⁹⁷ (March, 1996)

⁹⁸ (Irgens, 2000)

⁹⁹ (Samuelsen, 2007)

Spredning kommunalt og på skolenivå

SI-tradisjonen som ble beskrevet innledningsvis gir seg ut for spesielt å ivareta spredningsperspektivet i skoleforbedringsprosesser. Tradisjonen understreker betydningen av nettverksetablering både på skole- og kommunenivå for å ivareta spredningsarbeidet. Nettverksetablering er som vi har sett av betydning i forhold til understøttelse av refleksjonsprosessen og læringsprosessen skoleinternt, men nettverksetablering på tvers av skoler kan også være av verdi i arbeidet med å spre og utnytte kompetanse på kommunalt nivå. Det er i utgangspunktet en utfordring å få naboskoler til å lære av hverandre og man utnytter i for liten grad hverandres erfaringer¹⁰⁰. Nettverksetablering på tvers av skoler kan bidra til spredning av gode innovasjoner og har et klart ressursaspekt på kommunalt nivå. En alternativ måte å ivareta og utnytte opparbeidet kompetanse på er gjennom etablering og bruk av kompetansegrupper som omtalt under.

Eksempel på videreføring og spredning

Kompetansegrupper, en bruks- og vedlikeholdsmodell

Mange skoleutviklingsprosjekter organiseres eksternt, og det utvikles kompetanse i en gruppe av lærere ved en skole. Man får dermed en utfordring i forhold til å heve kompetansen innen hele kollegiet etter gjennomført prosjekt. Dette er omfattende og er å betrakte som et nytt innovasjonsarbeid ved en skole som krever at suksessfaktorene i innovasjonsarbeid, som er beskrevet over ivaretas (Se del IV). Vedlikehold og bruk av den opparbeidede kompetansen i gruppen som deltok i det eksterne utviklingsarbeidet er mindre omfattende å gjennomføre praktisk og ressursmessig på skole- og kommunalt nivå. For å illustrere dette nærmere presenteres en modell for kompetansevedlikehold og bruk av kompetanse, utarbeidet ved Trøndelag kompetansesenter.

Ved henvendelse fra lokal PP-tjeneste til Trøndelag kompetansesenter (TKS) vedrørende bistand i forhold til individ- og systemsaker, etablerer senteret vanligvis i oppstart av arbeidet en kommunal nettverksgruppe. Gruppen består av elevens lærere, lokal PP-tjeneste og rådgivere fra kompetansesenteret. I saksarbeidet brukes nettverksgruppen som forum for tilbakemelding, refleksjon, interaksjon, diskusjon, veiledning og tilførsel av teori. Dette ble også gjort i saksarbeid i Grong kommune i Nord Trøndelag. Her var en målsetting med prosjektet å utvikle varig kompetanse i en gruppe deltakere fra skole og PPT, som på sikt

¹⁰⁰ (Goodlad, 1991)

kunne bli en ressurs for skolen og kommunen på området klasseledelse og klassemiljøarbeid. Prosjektdeltakerne samlet erfaringer og materiell brukt i prosjektet gjennom prosessen. Dette materiellet ønsket man videre kunne komme til nytte når skole og PP-tjeneste senere sto ovenfor liknende problematikk. Kompetansen ble på denne måten vedlikeholdt gjennom skole og PPT`s anvendelse av kompetansen i liknende type saker.

Da prosjektet gikk inn i avslutningsfasen, var TKS med bakgrunn i tidligere erfaringer¹⁰¹ interessert i at arbeidet ikke skulle stoppe opp når kompetansesenteret avsluttet sitt engasjement. Dette bidro til at det ble arbeidet bevisst med videreføringsarbeidet. Grong barne- og ungdomsskole og PPT for Indre Namdal utarbeidet hver sin projektskisse hvor de planla hvordan de skulle ivareta oppfølging i forhold til vedlikehold og spredning av ervervet kompetanse. De ønsket å opprette en **intern veiledningsgruppe** ved skolen og en **ekstern veiledningsgruppe** innen PPT.

Den interne veiledningsgruppen

Den interne veiledningsgruppen besto av rektor og lærere som hadde vært med i prosjektet. To av de prosjektdeltakende lærerne ved skolen fikk avsatt tre kvarter hver uke til videreføring av arbeidet etter at TKS avsluttet sitt arbeid ved skolen. Disse lærerne veiledet team og medlærere innenfor klasseledelse og klassemiljøutvikling ved behov.

I samarbeid med PPT utarbeidet to av de prosjektdeltakende lærerne ”teorikurs”. Det ble holdt flere kurs om tema klassemiljøarbeid og klasseledelse for kollegiet ved skolen. Kursene var både av informativ, kompensatorisk og forebyggende karakter. Man planla videre årlige kurs som et ledd i vedlikeholds- og videreføringsarbeidet for skolens ansatte og som en innføring i skolens tankegang for nytilsatte. Skolens personale deltok i tillegg på kurs som omhandlet tema eksternt.

Den eksterne veiledningsgruppen

Den eksterne veiledningsgruppen besto av en lærer som hadde vært med i prosjektet, samt leder for PPT. Læreren som hadde deltatt i prosjektgjennomføringen ble tilsatt i delstilling ved PPT. Gruppen ble en del av PP-tjenesten for Indre Namdal og skulle ivareta klassemiljø saker meldt til PPT.

PPT for Indre Namdal fikk ganske snart etter at TKS hadde avsluttet sitt engasjement, henvendelse fra Grong barne- og ungdomsskole vedrørende behov for bistand i en ny klasse,

¹⁰¹ (Samuelson m. fl., 2003b)

på bakgrunn av mye uro og dårlig klassemiljø. Den eksterne veiledningsgruppen ble ansvarlig for saken. Det ble opprettet en prosjektgruppe ved skolen som utarbeidet prosjektplan og gjennomførte et prosjekt relatert til klasseledelse og klassemiljø etter modell av samarbeidsprosjektet med TKS. Den eksterne veiledningsgruppen har senere gjennomført flere prosjektrelaterte utviklingsarbeid ved andre skoler i distriktet.

PP-tjenesten for Indre Namdal la videre ut tilbud om kursvirksomhet og prosjektarbeid innenfor klasseledelse og klassemiljøutvikling på Pedagogisk treffsted Namdalen under spesialpedagogikk. Her beskriver PPT blant annet hva et prosjektarbeid innenfor dette fagområdet kan inneholde. Nettstedets adresse er: <http://www.pedagogtreff.com/>

Det ble også utarbeidet et kurshefte ved PPT om "Klasseledelse og klassemiljøarbeid", som har dannet grunnlag for den eksterne veiledningsgruppen kursvirksomhet både i Indre Namdal og Nord-Trøndelag fylkekommune.



Arbeidsoppgaver til Instiusjonaliseringsfasen

- På hvilken måte kan man si at utfordringene i videreføringsarbeidet starter allerede i initieringsfasen?
- Kan man hevde at utfordringene med videreføringsarbeidet starter før initieringsfasen?
- Hvordan kan en lærende organisasjonskultur understøtte videreføringsarbeidet?
- Hvilken rolle spiller evalueringsarbeidet i videreføringsfasen?
- På hvilken måte blir lederens rolle også sentral i denne fasen av lokale utviklingsarbeid?
- Utviklingsarbeidet videreføres lettere om det er en del av en langsiktig plan. Forklar denne påstanden.

Del IV. Eksempel på helhetlig skoletilnærming i innovasjonsarbeid

Det blir videre presentert en organisatorisk modell for skoleintern kompetanseheving som har søkt å ivareta prinsipper i teori om læring i organisasjoner, sosialkonstruktivistisk læringsteori og innovasjonsteori. Modellen er tidligere prøvd ut i arbeid ved Trøndelag kompetansesenter, er evaluert og har gitt gode læringsresultater både på individ, gruppe og organisasjonsnivå¹⁰². Modellen representerer en helhetlig skoletilnærming organisatorisk og innholdsmessig, og er tidligere brukt i forhold til kompetanseheving innenfor klasseledelse og klassemiljøarbeid og vil derfor substansielt referere til dette temaområdet

Modellen forutsetter etablering av en skoleintern **styringsgruppe** som består av rektor og/eller en ledelsesgruppe og representanter for lærerne. Styringsgruppens oppgave er å planlegge, følge, drøfte skoleforbedringsprosesser og evaluere utviklingsarbeidet i etterkant. Utvikling av en skoleintern prosjektplan som både ivaretar hvordan det nye utviklingsarbeidet skal organiseres, bruk av menneskelige, tekniske og tidsmessige ressurser, avklarer ansvar, samt utvikler en tids- og evalueringsplan for arbeidet, er en forutsetning for å nå målsettingen for arbeidet. Utviklingsarbeidet bør videre være en del av en plan for skolens interne kompetanseoppbygging.

Arbeidet kan organiseres i nettverk hvor man etablerer kollegapar på individnivå. Kollegaparene går inn i team på gruppenivå og på organisasjonsnivå etableres en arbeidsgruppe bestående av lederne av de ulike teamene som også sitter i skolens styringsgruppe, i tillegg til at hele kollegiet gjennom prosessen deltar på studiedager. Se figur under. Man legger til rette for en læringsprosess hvor teoretisk tilføring og praktisk utprøving er sentrale elementer, i tillegg til deltakelse i ulike skoleinterne refleksjonsfora.

¹⁰² (Samuelson, 2003)

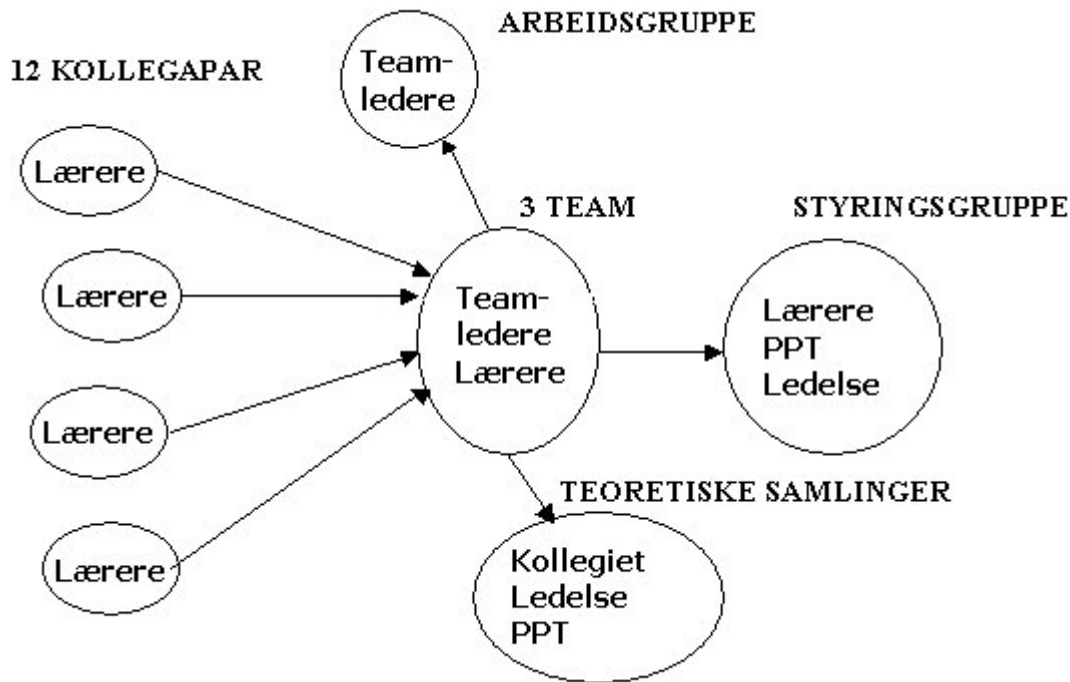


Fig. nr 10. Organisatorisk modell for kompetanseheving i skolebaserte læringsnettverk¹⁰³

Nettverksarbeidet inneholder følgende organisering og arbeidsmåter, som søker å ivareta sentrale prinsipper i sosial konstruktivistisk læringsteori:

- Teoretiske samlinger med forelesninger og drøftinger
- Kollegaparakarbeid med observasjon, kollegabasert veiledning og føring av loggskjema
- Teamarbeid etter gitt arbeidsmetode og føring av referater
- Arbeidsgruppearbeid som består av utarbeidelse handlingsplan eller en håndbok i klasseledelse

Teoretiske samlinger

Teoretiske samlinger bør i utgangspunktet inneholde tilføring av nytt stoff som skal brukes i gjennomføringen av utviklingsarbeidet, samt praktiske avklaringer både på kollegapar-, team- og arbeidsgruppenivå. Senere i prosessen kan teoretiske samlinger eller fellesstundene

¹⁰³ (Samuelson, 2003a)

inneholde presentasjon av praksiserfaringer fra kollegapar- og teamarbeid. Fellesstundene bør ha en varighet på 2 – 3 timer. Tidligere gjennomføring har vist behov for 5- 6 samlinger i hele kollegiet. Tema som tas opp i fellesstundene bør være relatert til arbeidet som skal utføres substansielt, metodisk og praktisk i utviklingsarbeidet og kan foregå på deler av fellesdager i skolens 38 skoleuke. Det teoretiske innholdet i arbeidet på fellesdagene bør planlegges på et tidlig tidspunkt, men bør også revurderes prosessuelt fordi ulike behov kan dukke opp underveis i arbeidet.

Kollegapar

To og to lærere danner kollegapar og arbeider sammen om temaer innenfor eksempelvis klassemiljø og klasseledelse etter følgende modell:

- Observasjon av hverandre 1 time
- Analyse, arbeid i forhold til fokuspunkter 1 time
- Felles refleksjon og tilbakemelding 1 time

Første time observerer lærer A lærer B som gjennomfører ordinær undervisning. Kunnskap om klassemiljø og klasseledelse, samt observasjons- og konsultasjonsmetoder blir før observasjonsoppstart gitt på studiedager som forelesninger for hele kollegiet.

Tema for observasjonene avklares mellom de to lærerne på forhånd, enten man tar utgangspunkt i kategorier presentert teoretisk eller man tar utgangspunkt i ønsket observasjonsfokus fra lærer som skal observeres. At det er gunstig å arbeide med ett fokusområde av gangen bør understrekes. Observasjonen av lærer B foregår i samme klasse hver gang. Taushetsplikt er en selvsagt forutsetning for gjennomføring av arbeidet.

Læreren A gjennomførte videre alene en times analyse. Det er viktig at denne timen følger direkte etter observasjonstimen fordi observasjonen og tankene man da gjør seg er ferske. Lærer A skriver i løpet av denne timen ut og gjennomgår observasjonen med spesiell vekt på fokusområdene som lærer B ønsket en vurdering av. Hun/han legger i dette arbeidet grunnlaget for refleksjon og drøfting av observasjonstimen. Lærer A bør også i analysesekvensen tenke på hvordan fokusområdene skal presenteres for kollegaen.

Videre går de to lærerne sammen en time, til felles refleksjon og drøfting rundt og av fokusområdet. Det siste kvarteret av denne timen brukes til å føre logg etter GLL-metoden.

Metoden innebærer utfylling av et skjema som består av tre skrivenivå; Gjort, lært og lurt. Læreren beskriver under ”gjort” hva som konkret ble gjort i klassen i forhold til fokusområdet, videre beskriver læreren hva hun har ”lært” etter gjennomføring av timen og drøftinger med kollega og til slutt beskriver læreren hva hun tenker er ”lurt ” å gjøre neste time for å mestre fokusområdet bedre. Loggskrivningen fører ofte til at ”lurt” blir til ”gjort” i den påfølgende timen og stimulerer dermed til en sirkulær læringsprosess (Se vedlegg nr. 2).

Tidligere gjennomføring av denne modellen for organisasjonsutvikling har vist at 15 timer avsatt til hver enkelt av lærerne til arbeid i kollegapar er nødvendig. Dette betyr at hvert kollegapar har 30 timer til disposisjon. Har skolen 24 lærere, gir dette 12 lærerteam i prosjektet. Hvert kollegapar gjennomfører 10 observasjonssekvenser. På første fellesdag i prosjektet settes det av tid til å avklare praktisk gjennomføring. Kollegaparene avklarer når, hvor og hvilke timer de skal avsette til observasjon, analyse og refleksjon. Den innholdsmessige og metodiske delen av observasjonene og drøftingene blir også avklart på første fellesdag.

Team

I tillegg bruker man flere større grupper for felles drøfting og refleksjon. Referat fra drøftingene i teamene danner videre grunnlaget for arbeidet i Arbeidsgruppen. Skoler er ofte organisert i ulike typer team og må komme frem til hvordan de ønsker å sette sammen teamene på gruppenivå. Det kan av praktiske årsaker være hensiktsmessig å bruke eksisterende team fordi man lettere finner tid til arbeidet, og vanligvis går samarbeidet lettere med tanke på at deltakerne vanligvis arbeider sammen. Opprettelse av nye team kan ha fordeler med tanke på refleksjon. Man er ikke så samkjørte og har ikke utviklet en felles forståelse av skolehverdagen, noe som kan stimulere refleksjons- og læringsprosessen i større grad.

Teamene bør ha hver sin teamleder. Det er videre viktig at teamene har en arbeidsmetode som blir fulgt fra gang til gang, som strukturerer arbeidet og ivaretar og fremmer refleksjonsprosessen. Ulike arbeidsmetoder kan brukes i dette arbeidet for å strukturere arbeidsprosessen og stimulere læringsprosessen¹⁰⁴. Den innholdsmessige delen av teamarbeidet tar utgangspunkt i erfaringer fra kollegapararbeidet, samt teori om klasseledelse

¹⁰⁴ (Askeland, 1988, Lauvås, Lykke og Handal, 1996, Tinnesand, 2007)

og klassemiljøarbeid. Man kan eksempelvis la det gå på omgang i teamet å presentere teori knyttet til oppmeldt problematikk fra kollegaprarbeidet.

Ved tidligere gjennomføring har teamene møttes to ganger i måneden. Innholdet i arbeidet på teammøtene ble avklart fra gang til gang. På første møtet i teamet gikk man igjennom arbeidsmetodene og hvordan arbeidet skulle gjennomføres, avklarte ansvar og avtalte hvilke dager som skulle brukes til utviklingsarbeidet.

Arbeidsgruppe

Lederne i teamene danner videre sammen en arbeidsgruppe som er ansvarlig for å sammenfatte og utarbeide en handlingsplan eller en håndbok i klasseledelse, med andre ord tar ansvar for å skriftliggjøre den statisk, organisatoriske hukommelsen. Teamlederne bør få avsatt tid til å ivareta ledelsesfunksjonen i teamene og skriftliggjøring av arbeidet. Grunnlaget for innholdet i handlingsplanen eller boken er det praktiske arbeidet gjort i kollegapar, team, samt det teoretiske arbeidet som blir gjort i teamet og på fellesdagene for hele kollegiet.

Skolebasert nettverksorganisering

Organisering av utviklingsarbeidet i nettverk, på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå, er et forsøk på å skape ulike arenaer for refleksjon og utvikling av både subjektive holdninger og felles tolkninger, et ønske om at kompetansehevingen skal bidra til en intersubjektiv, felles forståelse av virkeligheten innenfor det substansielle fagområdet ved skolen. Først presenteres delområder innenfor fagområdet klasseledelse teoretisk. Lærerne velger videre ulike fokusområder i kollegaprarbeidet, hvor de har mulighet til å utvikle subjektive holdninger, som i teamarbeid omsettes til felles tolkninger. Disse intersubjektive erkjennelsene på fagområdet blir videre nedfelt i en handlingsplan eller en håndbok om klasseledelse, som har til hensikt å sikre skolens videre læringsprosess på fagområdet, om den følges opp av ledelsen.

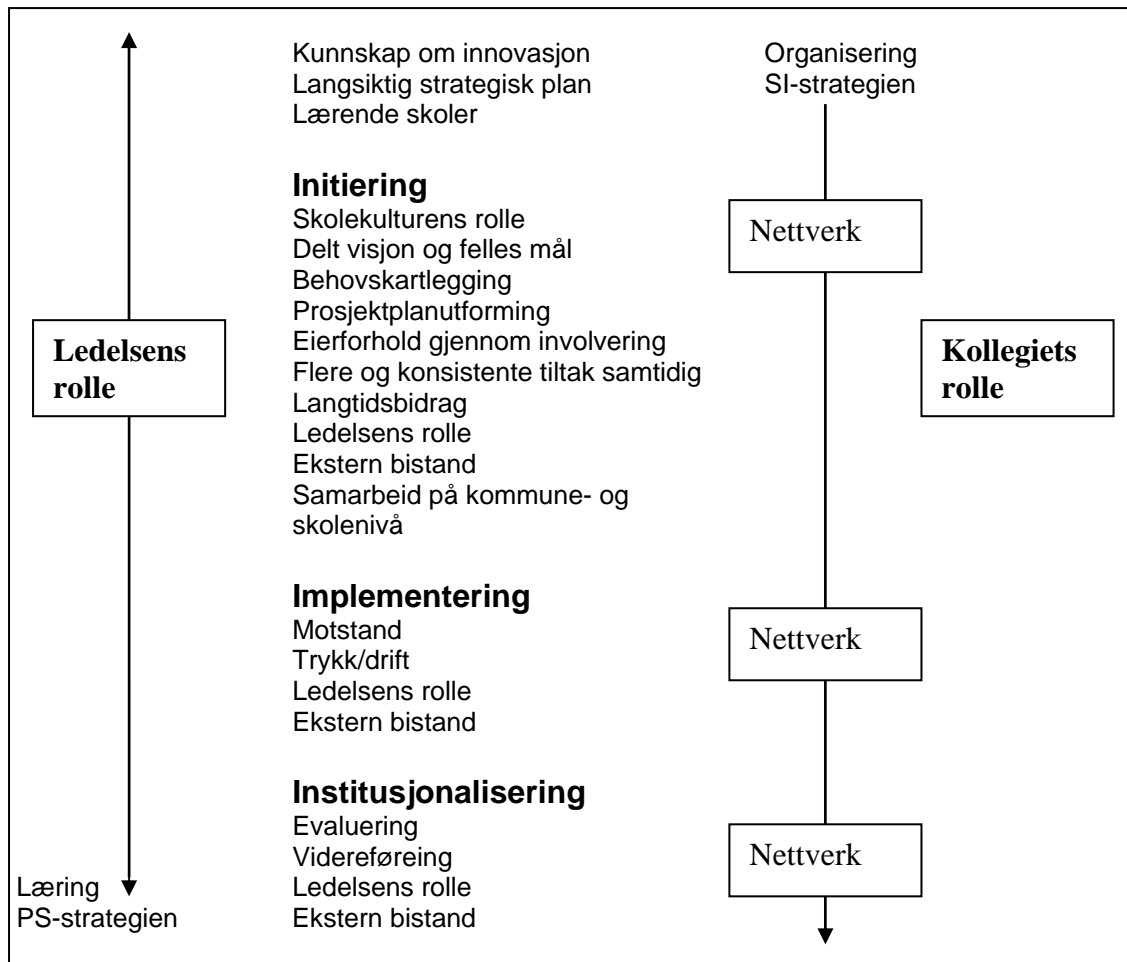
Dette er en måte å organisere skoleinterne utviklingsprosesser på. Om organiseringen gjøres permanent har man etablert refleksjons- og læringsarenaer som bidrar til utvikling av en lærende organisasjon. Organiseringsmodellen muliggjør og ivaretar både den horisontale og vertikale delen av refleksjons- og læringsprosessen som må til for å oppnå organisatorisk læring.

Arbeidsoppgaver til Eksempel på helhetlig skoletilnærming:

- Hvorfor er det viktig å legge til rette for teoretiske samlinger for hele kollegiet med tanke på læringsprosessen?
- Hvorfor er kollegapararbeidet viktig?
- Har kollegapararbeidet noe med begrepet ”handlingsteorier” å gjøre?
- Hvorfor er organisering av arbeidet i stor-team viktig?
- Hva har denne organiseringen med intersubjektiv enighet å gjøre?
- Hvorfor er arbeidsgruppearbeidet viktig i læringsprosessen?
- På hvilken måte har arbeidsgruppearbeidet med organisatorisk læring å gjøre?
- Hvorfor er kontakt mellom de ulike nettverksnivåene avgjørende for organisatorisk læring?

Etterord

Går man tilbake til modellen som belyser **suksessfaktorer i systemrettet arbeid** som er presentert på s. 6, er det mulig å skissere helhetstenkningen i denne håndboken.



Del I Systemrettet arbeid og Del II Læring i organisasjoner, presenterer fundamentet og forståelsen av forutsetningene for og betydningen av å utvikle en lærende og dynamisk kultur i skolen. Betydningen av punktene **Kunnskap om innovasjon, langsiktig strategisk plan, lærende skoler, PS- og SI- strategiene** i modellen ble belyst i Del I. Begrepet systemrettet arbeid ble belyst teoretisk og historisk for deretter å bli satt inn i en politisk sammenheng. Videre ble begrepet lærende skoler forsøkt klargjort og behovet for en langsiktig strategisk plan synliggjort i arbeidet med å nå målet om å utvikle den enkelte skole til en lærende organisasjon med motiverte medarbeidere.

Del II går fra en lærende organisasjon til målsettingen med alle skoleforbedringsprosesser, et paradigmeskifte i en dynamisk organisasjon med høy endringsberedskap. Videre går Del II i dybden i forhold til modellens punkter **Læring, PS- strategien, Organisering** og **SI-strategien**. Del II belyser den individuelle og organisatoriske læringsprosessen, hvordan man utvikler, samt utvikling og drifting av lærende organisasjoner. Utvikling- og drifting av lærende organisasjoner forutsetter en bevissthet hos spesielt skolens ledelse i forhold til kontinuerlig strategisk kompetanseutvikling, samt permanent skoleintern **nettverk**setablering for å sikre utviklingen av en dynamisk organisasjon. En dynamisk organisasjon ses i Stortingsmelding 30, 2003-2004 som en forutsetning for å nå målene som er satt for arbeidet i skolen.

Fra Læring og PS-strategien går det i modellen en pil som vender opp/ned i modellen. Dette er gjort for å synliggjøre betydningen av å ivareta en "bottom up" strategi i arbeidet, men også for å synliggjøre betydningen av at implementeringsfasen og institusjonaliseringsfasen bør ivaretas på planstadiet av utviklingsarbeidet. Pilen går gjennom ledelsens rolle for å synliggjøre hvor viktig det er at ledelsen er spesielt oppmerksom på disse to suksessfaktorene:

- ivaretagelsen av kollegiet og organisasjonens behov
- planlegg i oppstart alle innovasjonsarbeid hvordan alle tre fasene skal ivaretas

Ledelsens rolle er som det også er understreket over, spesielt sentral i dette arbeidet. I modellen er ledelsens rolle plassert til venstre for suksessfaktorer i innovasjonsarbeidets ulike faser. **Kollegiets rolle** er plassert på motsatt side. Dette ble gjort for å illustrere betydningen av at ledelsen ivaretar de ulike suksessfaktorene for å heve kollegiets beredskap/"readiness" for arbeidet i **initieringsfasen**, motivasjon og drift i/av arbeidet i **implementerings- og institusjonaliseringsfasen**. Det er denne beredskapen, motivasjonen og driften som er avgjørende for om læring foregår på individ og organisasjonsnivå og om målet om en dynamisk organisasjon blir nådd. Begrunnelsen for og virkningen på kollegiet av ledelsens ivaretagelse av de ulike suksessfaktorene i de ulike delene av innovasjonsarbeidet ble omtalt i Del III Innovasjonsarbeid.

Håndbokens Del IV gir til slutt et praktisk eksempel på hvordan man kan sette teorien i de foregående delene ut i praksis. Her synliggjøres en mulig organisering av en lærende organisasjon horisontalt og vertikalt. Videre skisseres mulige arbeidsmåter på de ulike nettverksarenaene og sammenhengen mellom dem for i så stor grad som mulig å bidra til

målsettingen med den systemrettede og lovfestede satsningen i skolen innenfor systemrettet arbeid: både individuell og organisatorisk læring.

Gjennom individuell- og organisatorisk læring er muligheten til stede for utvikling av høy kompetanse både på individ- og organisatorisk nivå. Dette kan bidra til at man når målet med systemrettede satsninger, reduksjon i klientifiseringen av barn og unge i skolen. Bare gjennom en organisasjon i stadig endring, har man muligheten for å nå målet om et optimalt læringsmiljø og læringstilbud som fremmer inkludering og tilpasset undervisning.

Litteraturliste

- Argyris, C. and D. Schön, (1978) *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective* Massachusetts: Addison- Wesley.
- Argyris, C. (1990) *Bryt forsvarsrutinene. Hvordan lette organisasjonslæring*. Oslo: Universitetsforlaget/Prentice Hall International.
- Arora, C.M.J. (1994) Is there any point in trying to reduce bullying in secondary schools? A Two-year follow-up of a whole- school anti-bullying policy in one school. *Educational Psychology in Practice*, 10, s. 155-162.
- Askeland, I. (1988) *Støttegrupper*. Ledelse i skolen. Hefte nr. 8.
- Bargel, H. og A.S. S. Samuelsen (2007) Hva sier opplæringsloven om systemrettet arbeid? Et redskap i arbeidet med å forbedre den tilpassede opplæringen I: *Vi har prøvd alt. Systemblikk på pedagogiske utfordringer. En artikkelsamling om tilpasset opplæring, inkludering og atferd i skolen*. Statped Skriftserie nr. 55. s. 65-75.
- Berlak, A. og Berlak, H. (1987) Teacher working with teachers to transform schools. In J. Smyth (ed) *Educating Teachers: Changing the nature og Pedagogical Knowledge*. Lewes: Falmer Press, s. 169-178.
- Birkeland, N.F. (1998) *Fagspesifikk kompetanseheving GR97 i Møre og Romsdal: rapport med evaluering: 1997/98* Volda: Høgskolen i Volda Møreforskning.
- Borgen, S.O. (2000) *Næringsutvikling i nettverk: en kritisk analyse av Porters cluster-teori* Oslo: Norsk institutt for landbruksøkonomisk forskning
- Bossidy L., Charan R. og C. Burk (2002) *The Discipline of Getting Things Done*. New York: Crown Business.
- Boud, D., Keogh, R. and Walker, D. (1985) Promoting Reflection in Learning: A Model. I: Boud, R. Keogh og D. Walker (red) *Reflection: turning experience into learning* London: Kogan Page Kap 1 s. 1- 40.
- Brighouse, T. (1999) *How to improve your school*. London: Routledge/Falmer.
- Busch, T. og Vanebro, J. O. (2000) *Organisasjon, ledelse og motivasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Burns, T. og G.M. Stalker (1969) *The management of innovation*. London: Travistock
- Børmer, G.S. og Sletmo A. (2000) Spesialpedagogiske nettverk: Visjoner for kompetansestyling i statlige spesialpedagogiske kompetansesentra og tyngdepunkt. *Skolepsykologi* 2/2000, s.1-12
- Chin, R. og K.D. Benne (1976) General Strategies for Effecting Changes in Human Systems. I: Vennis, Warren, G. K.D. Benne, R. Chin og K.E. Corey : *The Planning of Change*. 3.utg. London: Holdt, Rinehart & Winston.
- Corbett, H., Firestone, W. og G. Roseman (1987) Resistance to planned change and the sacred in school cultures. *Educational Administration Quarterly*, 23/4 s. 36-59.
- Cowie, H. Boardman, C., Dawkins, J. og D. Jennifer (2004) *Emotional health and well-being: A practical guide for schools*. London: Sage Publications
- Chisholm, R.F. (1996) On the Meaning of Networks. *Group & Organization Management*, London: Sage Publications, Inc 21/2, s. 216-235.
- Deetz, S.A. og Kersten, A. (1983) Critical models of interpretive reseach. I: Putnam, L. og M.E. Pacanowsky (red) *Communication and organzations*. Sage, Beverly Hills 1983, s. 147-172.
- Dodge, K.A. og D. Schwartz (1997) Social information processing mechanisms in aggressiv behaviour I: D.M. Stoff, J. Breiling og J.D.Maser (1997c) *Handbook of antisocial behaviour*. New York: John Wiley. Kap 17 s. 171-180.
- Dustenbury, L., Falco, M., Lake, A., Brannigan, R. og K. Bosworth (1997) Nine critical elements of promising violence prevention programs. *Journal of School Health*, s. 409-413.
- Elias, M.J., Zins, J.E., Graczyk, P.A. og R.P. Weissberg (2003) Implementation sustainability and scaling up of social emotional and academic intervention in public schools. *School Psychology Review*, 3 s. 303-319.
- Elmore, F.E. et al. (1996) *Restructuring in the Classroom. Teaching, Learning and School Organisations*. San Francisco: Jossey-Bass

- Ertesvåg, S. K. (2001) *Prosjektorganisering av lokale utviklingsarbeid – rettleiing for gjennomføring av prosjekt i PPT og skole*. Levanger: Trøndelag kompetansesenter.
- Fetterman, D.M. (1984c) *Ethnography in educational evaluation*. Beverly Hills, Calif: Sage Publications.
- French, W.L. og C.H. Bell (1990) *Organization development*. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Fullan, M. (1992) *Successful school improvement*. Toronto: OISE Press
- Fullan, M. (2001) *The new meaning of educational change*. New York: Teacher College Press.
- Goodlad, J.I.(1991) *Teachers for our Nations\ Schools*. San Francisco: Jossey-Bass
- Grøterud, M og B.S. Nilsen (2001) *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Gustavsen, B. (1990) *Strategier for utvikling av arbeidslivet*. Oslo: Tano.
- Handal, G (1990) *Promoting the Articulation of Taxit Knowledge through the Councelling of Practioners*. Keynotepaper at the APC Conference in Amsterdam, Holland.
- Hanjaj, V, Walker, K. og L. Sackney (1998) Leadership, organizational Learning, and Selected Factors Relating to the Institutionalization of School Improvement Initiatives. *The Alberta Journal of Educational Research* Vol XLIV/1 s. 70-89
- Hargreaves, A. og D. Fink (2003) Sustaining leadership. *Phi Delta Kappan* USA: Blomington, 84/9 s. 693-7000.
- Hawkins, J.D., Catalano, R.F. og J.Y. Miller (1992) Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolecence and early adolthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112, s. 64-105.
- Holly, P., Wideen, M., Menlo, A. og R. Bollen (1987) The cultural perspective. In Miles, M., Ekholm, M. og R. Vandenberghe (red) *Lasting school improvement: Eksploring the process of institusjonalization*, Amersfoort, Netherlands: Acco. s. 155-171
- Irgens E. (2000) *Den dynamiske organisasjon. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i forandring*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Irgens, E. (2001) Litt om læringsprosessen.
http://www.hint.no/~eii/undervisning/laering/5trinn_2.pdf
- Innst. S nr. 268 (2003-2004) Instilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om kultur for læring
- Jay, E.J. (1964) The concept of "Field" and "Network" in *Anthropological research*. *Man*, 64. 137-139.
- Jennifer, D. og H. Cowie (2006) *Conducting a Need Analysis: Preparing for Change*
<http://www.vista-europe.org/downloads/English/D1f.pdf>
- Johnson, R. T. og D. W. Johnson (1994) An Overview of Cooperative Learning. I: Thousand, Villa og Ned (red), *Creativity and Colloborative Learning*, Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. s. 31-58.
- Katzenbach, J.R. and Smith, D.K., (1993) *The wisdom of teams: Creating the high-performance organization*. New York: Harper Collins.
- Kelly, L.K. og Lezote, L.W. (2003) Developing Leadership Through the School Improvement Process. *Journal of School Improvement* 4/1, s. 1-6.
- Kim, D. H. (1993) The link between individual and organizational learning. *Sloan management Review*, Fall 1993, s. 37-50.
- Kotter, J. P. (1996) *Leading change*. Boston: Harvard Business School Press.
- Kotter, J.P. og Cohen, D.S. (2002) *The Heart of Change*. Boston: Harvard Business School Press.
- KUF (2000) *Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse*. Innstilling fra faggruppe oppnevnt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og Barne- og familiedepartementet, juni 2000. Rapport 2000.
- Lauvås,P. Lykke, K.H. og G. Handal (1996) *Kollegaveiledning i skolen*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag AS
- Lewin, K. (1946) Action Research and minitory problems. *Journal of Social Issues*,2/4, 34-46.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)* av 17. juli 1998 nr. 61, med endringer, sist ved lov av 17.juni 2005. nr, 106 Grøndahl, Oslo.1991.
- Louis, K.S. (1994) Beyond "managed change": Rethinking how schools improve. *School Effectiveness and School Improvement*, 5 /1 s. 2-24.

- March, J.G. (1996) Exploration and Exploitation in Organizational Learning I Cohen, M.D. og L.S. Sproull (red) *Organizational learning*. SAGE, Thousand Oaks, s. 124-162.
- Midthassel, U.V. og H. Fanrem (1999) *Systemrette arbeid i Samtak*. Stavanger: Intern publikasjon ved Senter for atferdsforskning.
- Mitchell, C., Sackney, L. og K. Walker (1994) *The postmodern phenomenon: Ramifications for school organizations and educational leadership*. Paper presented to the Canadian Association for Studies in educational Administration, Calgary.
- Morrison, G.M., Furlong, M.J., og R.L. Morrison (1997) The safe school: Moving beyond crime prevention to school empowerment. I A.P. Goldstein og J.C. Conoley (red) *School violence intervention: A practical handbook*. New York: Guildford. s. 236-264.
- Møller, J. (1995) *Rektor som pedagogisk leder i grunnskolen. I spenningsfeltet mellom forvaltning, tradisjon og profesjon*. Doktorgradsrapport. Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo.
- Nordahl, T. et. al. (red) (2006) *Forebyggende innsatser i skolen: rapport fra en forskergruppe oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier*. Oslo: Sosial og helsedirektoratet
- Nordhaug, O. (1998) *Kompetansestyring i næringslivet*. Utvalgte emner. Oslo: Tano Aschehoug.
- Polanyi, M (1969) *Knowing and Being*. London: Kegan and Paul.
- Pondy, L.R. (1984) Union of rationality and intuition in management action. I Suresh Srivastva and Associates: *The executive mind*. San Francisco: Jossey Bass
- Radford, J. (2000) Values into practice: developing whole school behaviour policies. *Support for Learning* Vol. No. 2 s. 86-89.
- Roffey, S. (2000) Addressing bullying in schools: Organisational factors from policy to practice. *Educational and Child Psychology*, 17/1 s. 6-19.
- Roos, G og G. von Krogh, J. Roos (2005) *Strategi en innføring*. Bergen: Fagbokforlaget 4. utg.
- Samuelsen, A.S. (2003a) *Læring i skolenettverk En studie av læringsutbyttet i en skolebasert nettverksmodell*. Statped skriftserie nr 10.
- Samuelsen, A. S., Holmvik, E. og B. Formo (2003b) Implementering og videreføring av systemrettet arbeid. Erfaringer fra et samarbeidsprosjekt om klasseledelse- og klassemiljøutvikling. http://www.tk2.no/tns_dokumenter/implementering_og_videreforing_av_systemrettet_arbeid.pdf
- Samuelsen, A.S (2006) Lærende skoler- et svar på fremtidens utfordringer i skolen? *Spesialpedagogikk* 3/06 s. 4-11.
- Samuelsen, A.S. (2007) *At vi har vært Moderskole har gitt oss et skikkelig dytt...organisering av kompetanseressurser og innovasjonsarbeid i Trondheim kommune*. Statped skriftserie nr. 56.
- Schiefloe, P.M.(2003) *Mennesker og samfunn: innføring i sosiologisk forståelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schön, D.A. (1987) *Educating the Reflective Practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Fransisco: Jossey- Bass.
- Senge, P. M.(1990) *Den femte disiplin. Kunsten å skape den lærende organisasjon*. Oslo: Hjemmets bokforlag.
- Shakotko, D.(1995) *Finding meaning in educational change: In- school educators`perspectives*. Master`s thesis, University of Saskatchewan
- Sharp, S. og D. Thompson, (1997) The establishment of Whole School Policies. I: G. Lindsay and D. Thomson (red) *Values into Practice in Special Education*. London: David Fulton.
- Simon, H. A. (1958) *Administrativ beteende. En studie av beslutningsprosessen i administrativa organisasjoner*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Skogen, K. og M-A. Sørli (1992) *Innføring i innovasjonsarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2004) *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2006) *Entreprenørskap i utdanning og opplæring*. Oslo: Gyldendal Akademiske forlag
- Stoll, L. (1998) Supporting School Improvement. *Education Canada* 38/2, s. 14-21.

- Sørli, M-A. (2000) *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen. En forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis Forlag.
- Tiller, T. (1986) *Den tenkende skolen. Om organisasjonsutvikling og aksjonslæring på skolens egne premisser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tiller, T. (1990) *Kenguruskolen : det store spranget: vurdering basert på tillit*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Tinnesand, T (1997) Om sammenheng mellom forståelse og handling. I: *Vi har prøvd alt! Systemblikk på pedagogiske utfordringer. En artikkelsamling om tilpasset opplæring, inkludering og atferd i skolen*. Statped Skriftserie nr. 55. s. 21-45
- Utdannings- og forskningsdepartementet (1997-1998) Stortingsmelding nr. 23. *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov. Den spesialpedagogiske tiltakskjeda og det statlige støttesystemet*.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003-2004) St.meld.nr. 30. *Kultur for læring*.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2006) *Kunnskapsløftet –reformen i grunnskole og videregående opplæring*.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005-2008) *Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008*.
- Vernberg, E.M. og B.K. Gramm (2003) Resistance to Violence Prevention Intervention in Schools: Barriers and Solutions. *Journal of Applied Psychanalytic Studies*, 5/ 2 s. 125-138.
- Wassermann, G.A. og L.S. Miller, L.S. (1997) The prevention of serious violent juvenile offending. I: R. Loeber og D. P. Farrington (red) *Serious and violent offenders* Thousand Oaks, Sage Publication. s.197-247.
- Zeichner, K. (1993) *Research on Teacher Thinking and Different Views of Reflective Practice in Teaching and Teacher Education*. Keynote address presented at the Sixth International Conference of International Study Association on Teacher Thinking (ISATT), Göteborg, Sweden.

Vedlegg nr. 1 Evalueringsskjema

NAVN

MINE OBSERVASJONER

DAG: _____ DATO: _____ TIME: _____

Jeg rakk opp hånden når jeg ville svare på spørsmål fra læreren. Sett X.

ALLTID	NOEN GANGER	ALDRI	LÆRERENS KOMMENTAR

Underskrift

Elev

Lærer

Foreldre

Vedlegg nr. 2 GLL -logg

Gjort Hva er gjort?	Lært Hva lærte jeg?	Lurt Hva er lurt å gjøre neste undervisningsøkt?
<p>Eksempel:</p> <p>Jeg lar elevene svare uten at de har rukket opp hånden, til tross for at dette tidligere er gjennomgått og poengtert for klassen</p>	<p>Dette fører til uro med impulsive utsagn og svar. Det er vanskelig å høre hva som blir sagt. Jeg må følge opp reglene jeg selv har satt og konsekvent håndheve dem</p>	<p>I morgen ignorerer jeg de elevene som ikke rekker opp hånden når de skal snakke. Jeg ignorerer også de som kommer bort til meg å vil ha svar. Bare de som rekker opp hånden skal få snakke.</p>

Tidligere utgivelser i Statped skriftserie

Se www.statped.no/bibliotek/skriftserie for mer utfyllende informasjon

- Nr. 1 Skavlan, Sigvald: *Thronhjems Døvstumme-Institut Program udgivet i anledning af institutets 50-aarige bestaaen*. Møller kompetansesenter, 2002
- Nr. 2 Hoven, Grete: *Veiledning til KALA*. Trøndelag kompetansesenter, 2002
- Nr. 3 Hoven, Grete: *Leik og leik, fru Blom En studie av AD/HD-barns leikatferd*. Trøndelag kompetansesenter, 2002
- Nr. 4 Nordtvedt, Trine og Øvreid, Marit: *Synlig men blir vi sett - hørt og tatt på alvor?* Trøndelag kompetansesenter, 2003
- Nr. 5 Skogseth, Olav: *Datamaskiner formidlet gjennom folketrygden*. Trøndelag kompetansesenter, 2003
- Nr. 6 Østvik, Jørn, Aagård, Mia, Myklebust, Arne: *Taleteknologi - en bro til samhandling* Trøndelag kompetansesenter, 2003
- Nr. 7 Onsøyen, Ragnhild, Øvreid, Marit, Hoelgaard, Liv Margrete: *Synlig - men ikke sett*. Trøndelag kompetansesenter, 2003
- Nr. 8 Vetrhus, Bjarne: *Matematikk og AD/HD - En kartlegging av vansker og tiltak*. Sørlandet kompetansesenter, 2003
- Nr. 9 Rolandsen, Wenche: *Bedre utnyttelse av IKT-hjelpemidler*. Trøndelag kompetansesenter, 2003
- Nr. 10 Samuelsen, Anne Sofie Salberg: *Læring i skolenettverk - En studie av læringsutbyttet i en skolebasert nettverksmodell*. Trøndelag kompetansesenter, 2003
- Nr. 11 Falsen, Lise, Lindeberg, Tove Bjørner: *Hørselshemmede i norsk litteratur*. Møller kompetansesenter, 2003
- Nr. 12 Aas, Berit: *Word 2000, Tastaturhefte*. Huseby kompetansesenter, 2003
- Nr. 13 Bjelland, Terje: *Noen norske barn med AD/HD med påvist nytte av sentralstimulerende medikamenter*. Sørlandet kompetansesenter, 2003
- Nr. 14 Holten, Mali, Nordskog, Åsmund, Sorkmo, Jørgen: *"(...) Samla sett det beste opplæringstilbudet (...)"*. Øverby kompetansesenter, 2003
- Nr. 15 Skogseth, Olav: *Rapport fra prosjektet Samspill via skjerm*. Trøndelag kompetansesenter, 2003
- Nr. 16 Bartlett, Ingalill: *Kroppøving i klasse med elev som er synshemmet*. Huseby kompetansesenter, 2003
- Nr. 17 Brevik, Kari, Grøstad, Kjersti, Jessen, Edle, Qvale, Annelise, Torgersen, Sissel: *Kunst og håndverk i klasse med elev som er synshemmet*. Huseby kompetansesenter, 2003

- Nr. 18 Øvrelid, Marit, Hoelgaard, Liv Margrete: *Dialogens kraft - en mulighet til utvikling*. Trøndelag kompetansesenter, 2004
- Nr. 19 Eric, Maia: *"Jeg er ikke så flink til å snakke - men har mye å fortelle!"*. Trøndelag kompetansesenter, 2004
- Nr. 20 Eckhoff, Gro, Handorff, Jan Arne: *Nonverbale lærevansker (NLD)*. Torshov kompetansesenter, 2004
- Nr. 21 *FOM felles oppmerksomhet*, Huseby og Tambartun kompetansesentra, 2004
- Nr. 22 Østvik, Jørn, Lauvsnes, Frode: *Bilder til dialog og opplevelse*, Trøndelag kompetansesenter, 2004
- Nr. 23 Ulland, Tor: *Bruke Windows XP med skjermleser*, Huseby kompetansesenter, 2004
- Nr. 24 Slåtta, Knut: *VEILEDER, Bruk av individuelle opplærings- og deltagelsesplaner (IODP) for elever med multifunksjonshemming*, Torshov kompetansesenter, 2004
- Nr. 25 Bergrud, Gunleik: *Lær blindeskrift punkt for punkt*, Huseby kompetansesenter, 2004
- Nr. 26 Hagemoen, Marit Kval, Kari Opsal, Kerstin Hellberg, Sissel Krabbe, Arve K. Borøy, Stephen von Tetzchner: *"Jeg har noe å si - strategisk språkbruk hos barn som utvikler alternativ og supplerende kommunikasjon"*, Berg gård skole, 2004
- Nr. 27 Fauske kommune, Spesialpedagogisk senter i Nordland, Møller kompetansesenter: *Sluttrapport fra prosjektet "Overgang barnehage-skole for hørselshemmede"*, Møller kompetansesenter, 2004
- Nr. 28 Agledahl, Liv Astrid, Svein Erik Jensen, Ann Kristin Kjemsaa, Svein Størksen: *Atferds/samspillsproblematikk -forståelse og kompetanseheving i et systemperspektiv*, Nordnorsk spesialpedagogisk nettverk, 2004
- Nr. 29 Brevik, Kari og Annelise Qvale: *Punktvis Kurs i punktskrift for ungdom og voksne - del 1*, Huseby kompetansesenter, 2004
- Nr. 30 Hoven, Grete og Anne Lise Angen Rye: *"Flere hoder tenker bedre enn ett" Læringsstrategier for elever med AD/HD. En kasusstudie av læringsprosesser i to klasserom*, Trøndelag kompetansesenter, 2004
- Nr. 31 Krafft, Henny Oppedal: *Lek og bevegelse - Bevegelsesutvikling hos små barn som er blinde og sterkt svaksynte CD med barnesanger*, Huseby kompetansesenter, 2004
- Nr. 32 *Usher syndrom - en kort beskrivelse*, Det statlige kompetansesystemet for døvblinde, 2004
- Nr. 33 Johnsen, Fritz: *Spesifikke matematikkvansker*, Nordnorsk spesialpedagogisk nettverk, 2004
- Nr. 34 *Håndbok for FiN STIL Framework i Norge - System for tidlig intervensjon i Læringsmiljøet*, Lillegården kompetansesenter, 2004
- Nr. 35 Kvalvik, Nelly og Oddvar Øyan: *Undervisning i bruk av PC med med leselist i grunnskolen*, Huseby kompetansesenter, 2004

- Nr. 36 Corneliussen, Margit: *Afasi og spesialundervisning*, Bredtvet kompetansesenter, 2005
- Nr. 37 Tinnesand, Torunn og Sandra Val Flatten: *Læring, kommunikasjon og samspill i lærergrupper - en casestudie*, Lillegården kompetansesenter, 2006
- Nr. 38 *Syn 2005*, Huseby kompetansesenter, 2006
- Nr. 39 Dalin, Roar: *Nettkontakten. Nettverksgrupper i et intranett som redskap til motiverende undervisning av voksne elever med ervervet hjerneskode*, Øverby kompetansesenter, 2006
- Nr. 40 Ursin, Espen, Svein Lillestølen og Knut Slåtta: *"Mer" "Ja" "Få". Eksempelsamling med fokus på opplæring i enkle ekspressive uttrykk hos barn, unge og voksne med alvorlig og dyp utviklingshemming*, Torshov kompetansesenter, 2006
- Nr. 41 Kvalvik, Nelly og Oddvar Øyan: *Undervisning i bruk av PC med leselist i grunnskolen - for skjermleseren Jaws 5.10*, Huseby og Tambartun kompetansesenter, 2006
- Nr. 42 Kvalvik, Nelly og Oddvar Øyan: *Undervisning i bruk av PC med leselist i grunnskolen - for skjermleseren Supernova/Hal 6.51* Huseby og Tambartun kompetansesenter, 2006
- Nr. 43 *Matematikk på leselist : matematisk veiledning for lærere til blinde elever 5.-7. trinn / Oddvar Øyan, Ole Erik Jevne, Hilde Havsjømoen, Randi Kvåle*, Tambartun og Huseby kompetansesenter, 2006
- Nr. 44 Østerlie, Tove Leinum: *Hørselstap – nyfødte – oppfølging. Sluttrapport*, Møller kompetansesenter, 2006
- Nr. 45 Munthe-Kaas, Bitten: *Nytter det? Erfaringer fra prosjektet "Barn og unge med Asperger syndrom i skolen"*, Statped Nord, 2006
- Nr. 46 Wetaas Kettler, Bente, Edle Marri Jessen og Marit Kolstad: *Vi lager hus. Et praktisk opplegg for gruppe hvor en elev er blind*, Huseby kompetansesenter, 2006
- Nr. 47 Ulland, Tor: *Internet Explorer med skjermlesaren Jaws 6.2*, Huseby kompetansesenter, 2006
- Nr. 48 Hasli, Elinor og Egil Larsen: *Tilbake til skolen etter en hodeskade : viktig å huske på ... : sjekkliste for PPT og lærere*, Øverby kompetansesenter, 2007
- Nr. 49 Johansen, Ketil, Grete, Hoven, Grete og Anne Lise Angen Rye: *Sammen er vi best*, Trøndelag kompetansesenter, 2007
- Nr. 50 Gunleik Bergrud: *Punktskrift i dagliglivet PDL*, Huseby kompetansesenter, 2007
- Nr. 51 Bartlett, Ingalill: *Ledsaging av synshemmede skiløpere*, Huseby kompetansesenter, 2007
- Nr. 52 Engenes, Eva: *Fra vegring til mestring : hvordan hjelpe den voksne eleven med lese- og skrivevansker i utdanning og arbeid*, Øverby kompetansesenter, 2007
- Nr. 53 Johannessen, Terje, Svein Erik Jensen og Sidsel Germeten: *Fra klasserom til base – fra refleksjon til handling : en organisasjon i utvikling*, Statped Nord, 2007

- Nr. 54 Larssen, Tone: *En historisk oversikt over skole-tilbudene i Norge for elever med synshemming : fokus på videregående opplæring og utviklingen fram mot endelig avvikling av spesialskoletilbudene i slutten av 1900-tallet*, Huseby kompetansesenter, 2007
- Nr. 55 *Vi HAR PRØVD ALT : refleksjon, samhandling og spesialpedagogiske utfordringer. En artikkelsamling fra Bredtvet- Trøndelag- og Lillegården kompetansesentra i samarbeid med Fylkesmannen i Sør-Trøndelag. Redaktør: Elin Kragset Vold*, Lillegården kompetansesenter, 2007
- Nr. 56 Samuelsen, Anne Sofie Salber: *"At vi har vært moderskole har gitt oss et skikkelig dytt..."*. *Organisering av kompetanseressurser og innovasjonsarbeid i Trondheim kommune*, Trøndelag kompetansesenter, 2007
- Nr. 57 Killi, Eli Marie: *Prosjektrapport "Eleven med ervervet hjerneskade" : - kunnskaps- og kompetansebygging for en mer desentralisert og lokal tjenesteyting*, Øverby kompetansesenter, 2007
- Nr. 58A Aanstad, Monica og Arne Kjeldstad: *Synsuka : temauke om syn og det å være blind*, Huseby kompetansesenter, 2007

Lærende skoler

For mange systemrettede utviklingsprosjekter gjennomføres i skolen uten at læringsutbyttet står i forhold til ressursene man investerer. Heftet "Lærende skoler – innovasjonsteori som redskap i systemrettet arbeid" presenterer suksessfaktorer knyttet til dette arbeidet. Ivaretagelse av suksessfaktorene kan bidra til en mer helhetlig, konsistent og langsiktig satsning innen skoleutvikling og dermed et større utbytte både på kommune- og skolenivå.

Utgiver	Trøndelag kompetansesenter
Adresse:	Røstad, 7600 Levanger
Telefon	74 02 28 30
Fax:	74 02 28 50
E-post	trondelag@statped.no
Bestilles fra	Trøndelag kompetansesenter
ISSN-nummer	1503-271X
ISBN-nummer	82-8056-023-8