

Lærende nettverk i friluft

- et nyttig verktøy for individuell og kollektiv læring?

En studie av et nettverkssamarbeid blant skoler øst i Agder

Av

Tor Asbjørn Grændsen

og

Vibeke Svantesen

Veiledere

Ivar Amundsen og Atle Svendal

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en del av studiet Master i ledelse, spesialisering i personalledelse og kompetanseutvikling ved Universitetet i Agder. Oppgaven er gjennomført høsten 2010 og våren 2011. Oppgavens formål er å anvende vitenskapelig metode på en valgt problemstilling og drøfte de resultater som foreligger ved hjelp av relevant teori og empirisk analyse.

Vi har i sammen med Friluftsrådet Sør, som er leder av prosjektet Lærende nettverk i friluft, kommet frem til følgende problemstilling:

Hvordan fungerer Lærende nettverk i friluft som arbeidsmetode for utvikling og kompetanseheving:

- ✓ *På individnivå, - for den enkelte deltaker i nettverket?*
- ✓ *På organisasjonsnivå, - for den enkelte skole som representeres i nettverket?*

Friluftsrådet Sør ønsker gjennom denne oppgaven å få gjort en vurdering av hvordan nettverket har fungert frem til i dag, for eventuelt å kunne gjøre grep i forhold til videre utvikling av nettverket.

Oppgavens teoretiske utgangspunkt er bygget opp rundt Illeris (2004) sin helhetsmodell for læring i arbeidslivet. Modellen er en samspillmodell og vi har valgt utforske modellens fire hoveddimensjoner som ligger til grunn for samspillet. Vi har søkt å utvide teorigrunnlaget utover Illeris ved å ta inn annen teori der vi har funnet dette formålstjenlige i forhold til tema og problemstilling. Peter Senge (2006) er trukket inn med særlig vekt på forutsetninger for at *organisatorisk læring* skal finne sted. Når det gjelder den *psykodynamiske dimensjon* som vi har valgt å kalle for *motivasjon*, har vi valgt å trekke i *selvbestemmelsesteorien* til Deci & Ryan (1985) for å se på type motivasjon som eventuelt måtte være tilstede.

Vi har valgt en kvalitativ tilnærming for å besvare oppgavens problemstilling. Kvalitativ forskningsintervju ble valgt som hovedmetode for datainnsamling da vi særlig ønsket å finne den subjektive opplevelse av kunnskapsutvikling og kompetanseheving. Observasjon og dokumentanalyse har også blitt benyttet i datainnsamlingen.

Lærende nettverk i friluft øst i Agder fungerer som arbeidsmetode for utvikling og kompetanseheving. Våre funn viser at den enkelte lærer opplever nytte og motivasjon gjennom nettverksdeltakelsen. Det foregår en kollektiv læreprosess på nettverksnivå. Kollektive læreprosesser finner sted ved skoler der strukturelle og kulturelle betingelser er til stede.

Forord

Med denne masteroppgaven avslutter vi noen spennende, men svært hektiske år ved Universitetet i Agder. Vi har hatt en fantastisk reise igjennom disse årene hvor vi har fått utfordret oss i samspillet mellom teori og empiri. I arbeidet med oppgaven har vi også erfart og forhåpentligvis lært hvor viktig det er å spille hverandre gode, som det heter i sportsterminologien. Nå klapper vi snart til kai ved reisens slutt med mer kunnskap i sekken som vi selv må ta frem og bruke med kløkt i fremtiden. Takk til alle våre medstudenter og forelesere som har vært med på å fylle sekkene våre.

Vi ønsker å rette en takk til alle deltakerne i Lærende nettverk i friluft og deres ledere som velvillig stilte opp på intervjuene, viste oss tillit og åpent delte med oss deres synspunkter og erfaringer. Uten deres velvillighet ville vi ikke vært i stand til å gjennomføre oppgaven. Vi har begge under arbeidet med masteroppgaven vært i full jobb, noe som til tider har vært en utfordring. Det er en utfordring å få tiden og arbeidskapasiteten til å strekke til, men samtidig har det vært inspirerende for oss begge. For den ene fordi undersøkelsen er gjort i forhold til eget prosjekt, og for den andre fordi dette er helt ukjent terreng og det i seg selv er inspirerende.

Våre arbeidsgivere må også nevnes. De har vært svært fleksible slik at vi har fått mulighet til å gjennomføre denne masteroppgaven. Det er vi svært takknemlige for.

Vi ønsker å rette en stor takk til våre to veiledere Ivar Amundsen og Atle Svendal. Deres gode, direkte og til tider brutale, men konstruktive tilbakemeldinger gjennom prosessen har til slutt gitt oss troen på at vi kan levere et godt prosjekt.

Helt til slutt må vi rette en spesielt stor takk til våre respektive samboere: Dere har vært ubeskrivelig tålmodige når vi til tider har drevet hvileløst rundt i mastertåka, men nå er den i ferd med å lette!

Grimstad 27. mai, 2011

Vibeke Svantesen

Tor Asbjørn Grændsen

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Skolen som lærende organisasjon	1
1.2 Lærende nettverk som middel for organisasjonslæring.....	1
1.3 Lærende nettverk i friluft.....	2
1.4 Oppdragsgiver: Friluftsrådet Sør.....	3
1.5 Oppgavens formål	4
1.6 Avgrensning	5
1.7 Oppbygning av oppgaven	6
1.8 Presentasjon av oppgavens forfattere	6
2. Teori	7
2.1 Læring i arbeidslivet.....	7
2.2 Lærende organisasjoner.....	9
2.3 Ledelse og organisasjonslæring	11
2.4 Forutsetninger for organisasjonslæring	12
2.5 En helhetsmodell for læring i arbeidslivet.....	15
2.6 Motivasjon for læring; den psykodynamiske dimensjon.....	17
2.6.1 Behovsteorier	19
2.6.2 Jobbkarakteristikamodeller	20
2.6.3 Kognitive motivasjonsteorier	20
2.7 Nytte; den kognitive dimensjon	23
2.8 Læringsarenaer; det teknisk-organisatoriske læringsmiljø.....	24
2.9 Forventninger; det sosialt-kulturelle læringsmiljø.....	26
2.10 Overføring av læring fra nettverk til organisasjon.....	29
3. Metode	32
3.1 Begrunnelse for valg av metode.....	32
3.2 Innsamling av data.....	33
3.3 Gjennomføring av intervjuene	34
3.4 Registrering av data.....	35
3.5 Dataanalyse	36
3.6 Reliabilitet.....	36
3.7 Validitet	39
3.8 Etikk – et viktig perspektiv i egen forskning.....	40

4. Drøfting	43
4.1 Hvordan fungerer Lærende nettverk i friluft som arbeidsmetode for utvikling og kompetanseheving på individuelt nivå, - for den enkelte deltaker i nettverket?.....	44
4.2 Hvordan er muligheten for utvikling og kompetanseheving i samspillsprosessen mellom enkeltpersoners arbeidsidentitet og nettverkets praksisfellesskap?.....	55
4.3 Hvordan fungerer lærende nettverk i friluft som arbeidsmetode for utvikling og kompetanseheving på organisasjonsnivå, for den enkelte skole som representeres i nettverket?.....	58
4.4 Betydningen av overføring av læring mellom individ og praksisfellesskap	84
5. Konklusjon	86
Litteraturliste	89
Vedlegg	92
Vedlegg 1: Brev til skolene.....	92
Vedlegg 2: Intervjuguide lærer.....	93
Vedlegg 3: Intervjuguide rektor	95

1. Innledning

1.1 Skolen som lærende organisasjon

Den norske grunnskolen er i stadig utvikling. Kjerneoppgavene er faglig og sosial læring. I læreplanen for grunnskolen fra 2006 Kunnskapsløftet (LK06) er det nedfelt at *”opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi”* (Utdanningsdirektoratet, 2006:2). En skole som har fokus på kjerneoppgavene og forsøker å gi god og tilpasset opplæring til alle elever, kan oppnås gjennom å utvikle skolen som lærende organisasjon (Utdanningsdirektoratet, 2008).

I de senere årene har det vært statlig fokus og satsing på organisasjonsutvikling i skolesektoren. I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) “Kultur for læring” vektlegges betydningen av at skolen utvikler seg som lærende organisasjon (St. mld. nr. 30, 2003-2004). Kommunenes Sentralforbund, Utdanningsforbundet, Norsk lektorlag, Skolenes Landsforbund, Norsk Skolelederforbund og den sentrale utdanningsadministrasjonen utarbeidet i 2005 en kompetanseutviklingsstrategi som skulle være et felles grunnlag for det kompetanseløftet som skulle gjennomføres i grunnopplæringen i perioden 2005–2008: “Kompetanse for utvikling”. Her ble det også lagt vekt på utvikling av skolen som en lærende organisasjon (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005).

Å være en lærende organisasjon innebærer ikke bare at skolen skal tilegne seg mer kunnskap, men også at den i større grad nyttiggjør seg den kunnskapen som allerede finnes, som grunnlag for en bedre opplæring for elevene. Skolen må utvikle læringsmiljøet og organiseringen av dette slik at det best mulig fremmer læring, både for elever og for personalet som profesjonelt fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2008).

1.2 Lærende nettverk som middel for organisasjonslæring

I St. mld. nr. 30 (2003-2004) “Kultur for læring” formuleres organisasjonslæring i skolen som et kriterium for å lykkes med å gi elever og læringer en god opplæring i et stadig mer kunnskapskrevende og mangfoldig samfunn. Skolen må utvikle en kultur for kontinuerlig

læring, der alle tar ansvar for og føler seg forpliktet til å realisere felles mål (St. mld. nr. 30, 2003-2004). Lærende organisasjoner kjennetegnes blant annet av fleksibilitet i arbeidsmåter og organisering, og de preges av kompetanseutvikling og kunnskapsspredning (Senge, 2000). Samhandling med andre kompetansemiljøer og erfaringspredning mellom kolleger og mellom skoler er av avgjørende betydning. Evnen til kontinuerlig refleksjon over mål og metoder er grunnleggende egenskaper i lærende organisasjoner.

Kompetanseutviklingstiltakene bør være knyttet til lærernes daglige praksis, og arbeidsplassen bør brukes aktivt som arena for kompetanseutvikling. En slik organisasjonsutvikling vil skape en kultur som fremmer læring i skolen (St. mld. nr. 30, 2003-2004).

Samarbeid mellom lærere, nettverksbygging og erfaringsutveksling mellom skoler og med lokalt samfunns- og næringsliv og lærerutdanningsinstitusjoner er også viktige forutsetninger for skoleutvikling (Senge, 2000). *Nettverk* er et uttrykk for konstruksjon av nye former for fellesskap som gir mulighet for samarbeid og læring (Herløv Petersen, 2002). I vår sammenheng omtaler vi nettverk for læring mellom organisasjoner. *Lærende nettverk* er et virkemiddel for kompetanseutvikling og kunnskapsdeling. Samarbeid i nettverk skal stimulere organisasjoner til å dele og videreutvikle kunnskap og erfaringer. Denne formen for nettverk skal være lærende i den forstand at det skaper dialog, erfaringsutveksling og refleksjon som grunnlag for endring og utvikling av arbeidspraksis (www.regjeringen.no). Jevnlige samarbeid i nettverk skal føre til organisasjonsutvikling og læring. Organisasjonslæring skjer når deltakerne utvikler evnen til å skape resultater, når kollektive tanker og visjoner får spillerom og når deltakerne kontinuerlig lærer mer om hvordan de lærer sammen (Senge, 2006).

1.3 Lærende nettverk i friluft

Lærende nettverk i friluft er et initiativ for å etablere nettverk som virkemiddel for kompetanseheving og kunnskapsdeling innenfor bruk av friluftsliv som pedagogisk metode for læring i skolen. Lærende nettverk i friluft skal være lærende i den forstand at de skal skape dialog, erfaringsutveksling og refleksjon som grunnlag for endring av egen praksis blant ansatte i skolen. Målet med Lærende nettverk i friluft er gjennom kunnskapsdeling og kompetanseheving å stimulere til at uteaktivitet tas i bruk i undervisningen innenfor de fagområder der det gir faglig og pedagogisk merverdi (Friluftsrådernes Landsforbund, 2007).

Skoleforskere hevder at det er viktig med støtte utenfra for å stimulere til en fortsatt positiv utvikling av organisasjonen og kompetansen. Hvilken form denne støtten skal ha avhenger av skolens egen utviklingskompetanse. Støtten kan komme fra ekstern konsulent, en forsker eller fra andre skoler, avhengig av situasjonen (Björn m.fl., 2002). Friluftsrådene ønsker å bidra med en slik støtte gjennom å la en av sine ansatte fungere som koordinator for et nettverk, slik at skolene har mulighet for å motta ekstern støtte underveis i utviklingsarbeidet (ibid.).

Lærende nettverk i friluft ble etablert og satt i gang av Friluftsrådernes Landsforbund (FL) og friluftsrådene i Norge i 2007. FL er et landsomfattende samarbeidsorgan for interkommunale friluftsråd. Hovedoppgaven er å arbeide for styrking av det allmenne friluftsliv gjennom egne initiativ og ved å støtte arbeidet til tilsluttede friluftsråd. FL er et eget rettssubjekt og en frittstående enhet. Det er tjue friluftsråd tilsluttet FL. Et friluftsråd er et fast samarbeid mellom to eller flere kommuner om nærmere definerte felles friluftsoppgaver. Friluftsrådene er formelt sett foreninger med hjemmel i Kommunelovens § 27 (www.friluftsrad.no).

1.4 Oppdragsgiver: Friluftsrådet Sør

Friluftsrådet Sør er et interkommunalt samarbeid tilsluttet FL. Rådet favner pr. i dag åtte kommuner øst i Agder. Friluftsrådet arbeider aktivt for økt bruk av natur- og friluftsområder i skolenes læringsarbeid. Friluftsrådet Sør og skoler øst i Agder samarbeider om skolesatsingen Lærende nettverk i friluft. Nettverket ble etablert ved starten av skoleåret 2008/09, etter forespørsel fra et par skoler innenfor Friluftsrådet Sørs område. Friluftsrådet Sør inviterte alle skoler i fylket til en samling der konseptet, målet og arbeidsmetoden ble presentert, og interesserte skoler dannet etter denne samlingen det første Lærende nettverk i friluft i Agder. Deltakerskolene i nettverket deler arbeidsoppgaver og erfaringer med hverandre gjennom fire samlinger pr. skoleår, der de arbeider for kompetanseheving og kunnskapsdeling for alle deltakere i nettverket.

Nettverket består av representanter fra skolene:

- Holt skole i Tvedestrand kommune: En barneskole med 35 lærere og 100 elever fordelt på syv klasser fra første til syvende trinn
- Risør barneskole i Risør kommune: En barneskole med 75 ansatte og 430 elever fra første til syvende klasse er fordelt på 21 klasser
- Åmli skule i Åmli kommune: En kombinert barne- og ungdomsskole med 50 ansatte og 247 elever fordelt på 13 klasser fra første til tiende trinn

- Søndeled skole i Risør kommune: En barneskole med 23 ansatte og 105 elever fordelt på syv klasser fra første til syvende trinn
- Vestre Sandøya skole i Tvedestrand kommune: En fådelt skole med 1 ansatt og 10 elever i aldersgruppen fra første til fjerde trinn

1.5 Oppgavens formål

Skolene i nettverket er selv med å bestemme arbeidsområder og arbeidsmetoder for nettverket. Friluftsrådet Sør fungerer som koordinator for nettverket og ønsker å finne ut om arbeidsformen er nyttig og effektiv for kunnskapsdeling og kompetanseheving i grunnskoler Øst i Agder. For å finne ut av dette trengs tilbakemelding fra enkeltlærere i nettverket og fra deltakerskolenes ledelse. Tilbakemeldingene vil kunne vise friluftsrådet om arbeidsformen fungerer etter intensjonen, om nettverksarbeidet bør videreutvikles, endres eller rett og slett ikke tilsvarer forventningene og kanskje ikke er en fornuftig prioritering av tidsbruken i skolehverdagen. Friluftsrådet ønsker signaler for om det kan ha noe for seg å utvide nettverket eller å etablere lignende nettverk for skoler i andre områder.

I samråd med friluftsrådet har vi bestemt oss for å undersøke kvaliteten på nettverksarbeidet på to nivåer; individets og organisasjonens nytte av Lærende nettverk i friluft. Individ og organisasjon kan ha ulike oppfatninger av verdien av nettverksarbeidet. Dette kan skyldes ulik *motivasjon* for deltakelsen, ulike *forventninger* til nettverket, ulikt behov og dermed *nytteverdi* av en slik arbeidsmåte eller manglende *overføring mellom de ulike nivåene*.

Friluftsrådet Sør ønsker at vi skal undersøke følgende områder:

Hvordan fungerer Lærende nettverk i friluft som arbeidsmetode for utvikling og kompetanseheving:

- ✓ *På individnivå, - for den enkelte deltaker i nettverket?*
- ✓ *På organisasjonsnivå, - for den enkelte skole som representeres i nettverket?*

1.6 Avgrensning

Vi har valgt å se på sammenhengen mellom nettverkssamarbeid og organisasjonslæring. Mange faktorer spiller inn i forhold til om et nettverkssamarbeid fungerer som et virkemiddel for organisasjonslæring i form av kunnskapsdeling og kompetanseheving gjennom erfaringsdeling og refleksjon. Vi har valgt å forske på to nivåer. Vi fokuserer på samspill og egenutvikling blant lærerne som deltar i nettverket, og vi ser på hvordan overføringen av erfaringer, kunnskap og informasjon overføres fra nettverkssamarbeidet, via skolens representant og tilbake til skolen som organisasjon. Vi har valgt ut *motivasjon, nytte, læringsarenaer og forventninger* som sentrale faktorer for *organisasjonslæring*, da dette er sentrale elementer både for individuell læring og organisasjonsmessig læring.

Vi håper erfaringene fra Lærende nettverk i friluft øst i Agder vil komme til nytte

- for deltakerskolene og Friluftsrådet Sør i videre utvikling av dette nettverkssamarbeidet
- for Friluftsrådet Sør og Friluftsrådernes Landsforbund ved etablering av nye nettverk innenfor samme fagområde
- for deltakere i nettverkssamarbeid i skolesammenheng generelt, uavhengig av fagområde

Vi vil basere våre undersøkelser på den danske professoren og læringsteoretikeren Knud Illeris sitt læringssyn og hans helhetsmodell for læring i arbeidslivet.

En av skolene i nettverket; Vestre Sandøya skole, er en liten, fådelt skole, som består av bare en elevgruppe og en ansatt. Ved denne skolen kan vi finne ut noe om utbyttet av nettverksdeltakelsen for enkeltlæreren, men det vil ikke være relevant å se på hvordan overføringen fra nettverksrepresentanten til resten av de ansatte ved skolen fungerer. Vi velger derfor bort denne skolen fra feltarbeidet, da undersøkelsene ikke kan sammenlignes på linje med de andre skolene og skoler flest.

1.7 Oppbygning av oppgaven

Oppgaven bygges opp ved at innledningen etterfølges av en teoridel der vi presenterer relevant teori vi har valgt ut i forhold til oppgavens vinkling og temaområde. Videre vil vi beskrive metoden vi har brukt for å samle inn data som kan gi svar på problemstillingene for vårt tema. Deretter presenteres funn/resultater og drøftes i lys av teori presentert i oppgavens teoridel. Avslutningsvis vil vi oppsummere hva vi har funnet ut og gjøre rede for våre slutninger og konklusjoner forankret i dataene og det teoretiske grunnlaget.

1.8 Presentasjon av oppgavens forfattere

Vi er begge mastergradsstudenter ved studiet Master i ledelse ved Universitetet i Agder. Til daglig er vi ansatt i hver vår organisasjon og arbeider innenfor ulike fagområder. Tor Asbjørn Grændsen har ingeniør- og siviløkonomutdanning og arbeider som opplærings-/HR-leder i en prosessindustribedrift. Vibeke Svantesen har utdanning som allmennlærer med spesialpedagogikk, samt som friluftslivs-, natur- og kulturveileder, og er ansatt som rådgiver i Friluftsrådet Sør. Vibeke har dermed både faglig tilknytning til oppgavens fokusområde og en direkte tilknytning til oppdragsgiver og undersøkelsesgruppen for oppgaven. Tor Asbjørn er både faglig og relasjonelt objektiv i forhold til forskningsområde og oppdragsgiver. Kombinasjonen av våre utgangspunkt kommenterer vi nærmere i metodekapittelet, med tanke på oppgavens reliabilitet.

2. Teori

I dette kapittelet presenterer vi teori knyttet til læring og kompetanseutvikling i arbeidslivet, individuelt og i organisasjoner. Vi definerer begrepene *kompetanse, kunnskap, kunnskapsdeling, læring, organisasjoner og ledelse*. Vi viser til både Peter Senges, Chris Argyris og Donald Schöns teorier om lærende organisasjoner. Disse teoriene knytter læring til samhandling i sosiale kontekster. Vi presenterer Knud Illeris modell for læring i arbeidslivet, da vi velger å basere våre undersøkelser på hans teori og hans helhetsmodell for læring i arbeidslivet. I tillegg legger vi frem vår forståelse av og bruk av begrepene *motivasjon, nytte, læringsarenaer og forventninger*, og vi presenterer teori knyttet til disse områdene. Alle disse begrepene knytter vi opp mot vårt fokusområde, det vil si bruk av nettverksarbeid i skolen som lærende organisasjon.

2.1 Læring i arbeidslivet

Læring og kompetanseheving er blitt nøkkelord i all organisasjonsutvikling. Også i skolen er nye begreper og arbeidsmetoder innført, og det stilles nye krav til lærerrollen (Herlöv Petersen, 2002). Gjennom stortingsmeldinger og læreplaner er det innført krav om kvalitetsutvikling og evaluering i skolen (St.mld. 30, 2003-2004). Generell kvalitetsutvikling i skolen vil komme de fleste elever til gode. Mange faktorer påvirker elevenes læring, mestring og gjennomføring, både direkte og mer indirekte. Lærernes kompetanse og samspill med elevene er den viktigste faktoren i skolen som har betydning for elevenes læring. Også andre faktorer som lærernes mulighet for videre kompetanseutvikling og samarbeid i et profesjonsfelleskap, skoleledelse, skoleeierens oppfølging av skolene og nasjonale myndigheters styring har betydning (St.mld. 31, 2007-2008).

Kompetanse omhandler personers kvalifikasjoner innenfor ulike områder. Det er et begrep for menneskers evne til å møte komplekse krav, situasjoner og utfordringer (Utdannings- og forskningsdepartementet, 1998). Kompetanse kan omtales som et produkt av læring.

Kunnskap brukes også som begrep for produkt av læringsprosesser. *Kunnskapsdeling* innebærer at mennesker, i vårt tilfelle medarbeidere, gjennom samhandling, kommunikasjon og erfaringsdeling utveksler kunnskaper med hverandre og på denne måten hjelper hverandre med å utvikle hverandres kunnskaper (Hustad, 1998).

Læring handler om forandring og utvikling gjennom endret kunnskap eller atferd (Levin & Klev, 2002). Læring er tilvekst i menneskers kompetanse i form av tilegnelse og økning av kunnskaper, ferdigheter og holdninger, noe som fører til en endring i forståelsen av virkeligheten. I vår tid blir læring sett på som en grunnleggende trang i mennesker. Mye av den praksisnære kunnskapen mennesker bruker for å utføre sine arbeidsoppgaver er ikke fakta lært gjennom teori, men kunnskap som har oppstått i møte med konkrete oppgaver og medarbeidere (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). Læring gjennom praksis og evaluering kalles gjerne uformell læring, mens formell læring er utdanning som gir formell kompetanse (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005).

Tradisjonelt har begrepet *læring* blitt oppfattet som en prosess der et individ selv tilegner seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger og på en måte “konstruerer” sin egen kunnskap. Dette læringssynet er kanskje mest kjent fra den sveitsiske filosofen og psykologen Jean Piaget. Han definerte på 1900-tallet læring som en individuell, aktiv konstruksjonsprosess, kalt kognitiv konstruktivisme. Samtidig fremmet den russiske psykologen Lev Vygotsky en retning vi kaller sosial konstruktivisme, der læring defineres som utvikling av kompetanse i en sosial prosess. Vygotsky mente læring finner sted i samspill mellom mennesker, gjennom bruk av språk og i ulike praksisfelleskap (Imsen, 1998) (Askland & Sataøen, 2009).

Den danske professoren og læringsteoretikeren Knud Illeris mener at all læring omfatter begge de to prosessene. Han mener læring skjer i samspill mellom individet og omgivelsene og i den individuelle psykologiske bearbeidingen som skjer på bakgrunn av dette samspillet. Han forklarer læring ut fra en kombinasjon av det kognitivt-konstruktivistiske og det sosial-konstruktivistiske læringssyn. Han hevder læring er både en individuell og en sosial prosess som finner sted i samspill mellom mennesker, for eksempel mellom mennesker i forskjellige praksisfelleskap, som i en organisasjon. Individet lærer gjennom å sette sammen nye impulser med tidligere erfaringer. Den nye læringen tilføyes tidligere kunnskap eller fører til at mennesket må endre kunnskapene det innehar fra tidligere erfaringer. Ut fra dette læringssynet har Illeris utviklet en helhetsmodell for hvordan læring i arbeidslivet foregår. Vi presenterer hans modell senere i dette kapitlet, da vi vil bruke denne modellen som teoretisk forankring for våre undersøkelser (Illeris, 2004).

De viktigste innsatsfaktorene i arbeidslivet er ikke lenger kapital, bygninger eller utstyr, men menneskene selv. Statistisk sentralbyrå har anslått at 80 prosent av den norske

nasjonalformuen består av menneskelige ressurser (www.ssb.no). I et slikt lys får menneskenes kunnskap, kompetanse og holdninger en helt avgjørende betydning både for samfunnet og for menneskene selv. Kunnskapsutviklingen og den økte tilgangen på kunnskap innebærer også at den enkelte får et kontinuerlig behov for å oppdatere seg og tilegne seg ny kunnskap. Det er ikke lenger slik at noen kan kalle seg ferdig utlært, selv etter et langt utdanningsløp. Evnen til livslang læring blir derfor svært viktig for den enkeltes livskvalitet og muligheter til å delta i kunnskapssamfunnet (Illeris, 2004).

Med *læring i arbeidslivet* mener vi den læring som foregår i tilknytning til arbeidslivet og arbeidsplassen. Det kan være i nettverk, på kurs, i kontakt med medarbeidere eller kunder/brukere og i andre arbeidsrelaterte sammenhenger (ibid.). Læring i arbeidslivet handler om å få tilbakemeldinger fra medarbeidere og ledere og å bli utfordret og støttet i arbeidsutførelsen. Det forutsetter åpenhet og tillit mellom medarbeidere og mellom medarbeidere og ledere. Lærere ved skoler som i stor grad benytter kollektive arbeidsformer, har mulighet til å reflektere over egen praksis. Læreplanen Kunnskapsløftet innebærer flere endringer som krever mer arbeid i fellesskap, for eksempel lokalt arbeid med læreplanene og innarbeiding av de grunnleggende ferdighetene på tvers av fag. Et profesjonsfellesskap er avgjørende for å utvikle og forvalte lærernes kompetanse og kunnskapsressurser. I et velfungerende profesjonsfellesskap utveksler lærerne erfaringer og deler undervisningsopplegg. Dette kan gi tidsbesparelse for den enkelte lærer, god utnyttelse av spisskompetanse på skolen og effektiv utnyttelse av skolens samlede lærerkrefter. Lærere som får hyppige tilbakemeldinger fra medarbeidere og ledere oppnår bedre resultater med elevenes læring. Lærernes læring er først og fremst basert på personlige erfaringer, arbeid med skolefaget og erfaringsutveksling med kolleger på arbeidsplassen (Stortingsmelding 31, 2007-2008).

2.2 Lærende organisasjoner

En *organisasjon* kan være et fysisk arbeidssted, men det er også betegnelsen for en sosial gruppe som arbeider sammen i en eller annen form for fellesskap innenfor visse rammer. Organisasjoner er komplekse sosiale systemer og prosesser der menneskers handlinger koordineres for at de sammen skal oppnå felles mål (Kaufmann & Kaufmann, 2009).

Organisasjonsutvikling handler om å forstå læringsprosesser og å forme disse slik at organisasjoner endrer og utvikler seg. Organisasjonsutvikling innebærer et systematisk arbeid med å utvikle menneskers arbeidssituasjon i vid forstand (Levin & Klev, 2002).

Organisasjonslæring er en form for kunnskapsutvikling i organisasjoner. Organisasjoner tilpasser seg forandringer i omgivelsene ved å justere egne mål og strategier. Medarbeiderne i en organisasjon endrer sine felles antakelser underveis i en slik læreprosess (Senge, 2006). En organisasjon lærer bare gjennom at menneskene i organisasjonen lærer. Individuell læring gir ingen garanti for organisasjonsmessig læring, men organisasjonsmessig læring vil ikke finne sted dersom det ikke foregår individuell læring (Argyris & Schön, 1996) (Argyris, 1999) (Jacobsen, 2004). Medarbeidere i en lærende organisasjon utvider kontinuerlig sine evner til å skape resultater. I slike organisasjoner fremmes nye tankemønstre og medarbeiderne lærer å lære sammen (Utdanningsdirektoratet, 2008). I lærende organisasjoner legges det til rette for fleksibilitet i arbeidsmåter og organiseringsformer, og for kompetanseutvikling og kunnskapsspredning gjennom læring i det daglige arbeidet. Utstrakt bruk av samarbeid er et viktig virkemiddel for at kompetanse og kompetanseutvikling ikke skal privatiseres, men kan deles og videreutvikles i arbeidsfellesskapet (Senge, 2006). For å få til et slikt utviklingsarbeid må ledelse og medarbeidere jobbe målrettet sammen. Det er vanskelig å sende enkeltpersoner på kurs for å fremme nye samhandlingsmønstre og organisasjonslæring. Årsaken er at det kan være vanskelig å overføre læringen fra enkeltpersoner til hele organisasjonen og å skape felles visjon og ansvarfølelse for utviklingsarbeidet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005).

De amerikanske læringsteoretikerne Chris Argyris og Donald Schön har utarbeidet teori for hvordan organisasjoner kan lære på en systematisk måte. Deres tenkning hører til innenfor en kognitiv læringstradisjon. De definerer organisasjonslæring som kollektive læringsprosesser som finner sted når medarbeiderne bearbeider og utvikler felles teorier for hva som er riktige og effektive handlinger i arbeidspraksisen. Argyris og Schön vektlegger nødvendigheten av å skape en undersøkende og kollektiv kultur. I en lærende organisasjon er alle medarbeidere engasjert i å skape og dele kunnskap om hvordan organisasjonens mål best kan nås. I mange organisasjoner har medarbeiderne fokus på å forsvare sine handlinger istedenfor å lære av de feil som gjøres eller oppstår. Argyris og Schön mener det er nødvendig å bryte ut av slike forsvarsmekanismer for å oppnå endring, læring og utvikling for medarbeiderne og hele organisasjonen. For å få til dette må det i organisasjonen skapes et klima for læring og

utvikling, - et klima preget av tillit og trygghet, og det må skapes systemer som sørger for at ikke bare enkelt individer, men hele grupper lærer (Argyris & Schön, 1996) (Argyris, 1999).

2.3 Ledelse og organisasjonslæring

Organisasjonsledelse handler om å ha meningsfull sosial innflytelse knyttet til en organisasjons måloppnåelse. Ledelsens rolle er sentral i forhold til å motivere medarbeiderne for innsats og samordne arbeidet på en slik måte at organisasjonen når sine mål. En vesentlig del av dette arbeidet består av å legge opp strategier og visjoner. En leder må få de menneskelige og tekniske ressursene i organisasjonen på linje med strategiene og visjonene for organisasjonens mål (Kaufmann & Kaufmann, 2009).

Endringsledelse er en betegnelse for ledelse av endringsarbeid, læring og utvikling i organisasjoner. Det er nødvendig at ledere klarer å finne ut hvordan medarbeidernes holdninger til endringsarbeidet er og klarer å håndtere reaksjonene på endringene. Lederne må bidra til at det utvikles en god organisasjonskultur og legges til rette for samarbeid, grupper og team (Kaufmann & Kaufmann, 2009). Det har stor betydning for organisasjonslæringen at det finnes et helhjertet engasjement fra ledelsen, at ledelsen har tenkt gjennom hva som er målene og følger opp utviklingsarbeidet (Illeris, 2004).

Mange kvaliteter er vesentlige i forhold til hvordan en leder håndterer sin rolle. En leder må kunne informere, kontrollere og utbedre, en leder må ta beslutninger, løse konflikter og fordele ressurser. De norske professorene og psykologene Astrid og Geir Kaufmann sier at de viktigste egenskapene hos en effektiv leder er energi, stresstoleranse, personlig integritet, emosjonell stabilitet og selvtillit. Mange ledere preges av prestasjonsorientering. Dette kan være positivt fordi de da har energi, driv og motivasjon til å gjennomføre ulike oppgaver på en effektiv måte, men det kan også være negativt dersom denne driven fører til utålmodighet og irritasjon over at andre ikke følger opp i samme tempo. Samspillet mellom ledelse og medarbeidere er viktig for utvekslingen av informasjon og kunnskap. Relasjonen mellom lederen og medarbeiderne har stor betydning for organisasjonens funksjonsevne. Denne relasjonen påvirker både fraværsprosenten, personalgjennomtrekken og læreevnen i organisasjonen (Kaufmann & Kaufmann, 2009). Lærende skoler kjennetegnes av ledere som er flinke til å belønne dyktighet og som inkluderer medarbeiderne i skolens utvikling (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005).

2.4 Forutsetninger for organisasjonslæring

Utviklingen mot et mer kunnskapsdrevet samfunn berører også skolen på flere måter. Det blir stilt større krav til skolene som lærende organisasjoner. Det betyr blant annet at skolene må sette søkelys på personalets læring, og ikke bare på elevenes læring. Kompetansen må utvikles, deles og tilpasses organisasjonens behov. Det betyr igjen at det er behov for å løse opp i tradisjonelle strukturer og arbeidsmåter på skolene (Stortingsmelding 30, 2003-2004).

Den danske arbeidslivpsykologen og forfatteren Gitte Haslebo har undersøkt hvordan det skapes læring i organisasjoner. Hun konkluderer med at organisasjonslæring skjer gjennom en *kollektiv læreprosess*. Det vil si at det foregår individuell læring blant medarbeiderne, men at denne individuelle læringen må være tilnærmet lik for alle, slik at den fører til felles kunnskap i organisasjonen. Haslebo deler læreprosessen inn i fire trinn. Det første trinnet handler om å frembringe ulike tanker og ideer, både individuelle og kollektive og eventuelt tilgjengelige ideer som springer frem i møte mellom individuelle og kollektive tanker. Neste trinn er å benytte ny kunnskap fra tanker og ideer i første trinn og å integrere dette i organisasjonens kontekst. Det å motta informasjon er ikke det samme som å få mening ut av ny informasjon, så det tredje trinnet i prosessen handler om å få til en felles, kollektiv tolkning av de nye tankene og ideene i organisasjonen, slik at alle medarbeiderne har samme forståelse av organisasjonens tolkning. Det siste trinnet i Haslebos teori for organisasjonslæring handler om at medarbeiderne selv må ta ansvar for å handle ut fra den felles fortolkede meningen. Denne felles fortolkede meningen kan vi kalle organisasjonens *felles visjon* (Haslebo & Nielsen, 1997).

Haslebos oppfatning av forutsetninger for organisasjonslæring samsvarer med den amerikanske forskeren Peter Senges teori om de fem disipliner som utviklingsveier for en lærende organisasjon. Senge har skrevet boken "The Fifth Discipline: The Art and Practice of The Learning Organization". Han definerer her en lærende organisasjon som en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig, en organisasjon der medarbeiderne kontinuerlig lærer å lære sammen:

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

(Senge 2006: 3)

Senge mener at alle mennesker kan utvikle ferdigheter gjennom praksis, men at det finnes flere utviklingsveier man kan tilegne seg ferdigheter og kompetanse gjennom. Disse utviklingsveiene kaller han for disipliner, og han har strukturert menneskers utviklingsveier i fem disipliner. Disse læredisiplinene er personlige og handler om hva mennesker ønsker, hvordan mennesker tenker og hvordan mennesker samhandler og lærer sammen med andre. Her følger en kort presentasjon av Senges fem disipliner for å skape en lærende organisasjon:

- I. Personlig mestring: Organisasjoner lærer bare ved at medarbeiderne lærer. Individuell læring gir ingen garanti for organisasjonsmessig læring, men er en forutsetning for at organisasjonslæring skal skje. Mennesker har behov for å ha kunnskap og for å kunne utføre bestemte ferdigheter og for å føle personlig mestring. Mennesker med høy grad av personlig mestring ser hensikten bak visjoner og mål, de forsøker å forstå virkeligheten på en riktig måte og ser seg selv som et ledd i en større prosess de kan påvirke, men ikke kontrollere på egenhånd. Mennesker som føler personlig mestring ønsker å lære for å øke sin evne til å skape de resultatene de ønsker å få ut av livet sitt. De har et klart bilde av hvor de befinner seg i forhold til hvor de ønsker å være, og de lever i en kontinuerlig lærende tilstand, da de arbeider med å føre disse to forholdene nærmere hverandre. De evner å fokusere på endelige mål og ønsker, ikke bare på sekundære mål. For å skape personlig mestring blant medarbeiderne i en organisasjon må man skape en kultur der det er plass for å skape felles dialog og visjoner, hvor det er trygt å skape visjoner og hvor man viser at personlig vekst verdsettes.
- II. Mentale modeller: Menneskers antakelser og oppfatninger påvirker deres oppfatning av omverdenen og deres måte å handle på. Disse mentale modellene kan både hindre og fremme læring. Organisasjoner kan oppleve at ny innsikt ikke blir tatt i bruk på grunn av inngrodde forestillinger om hvordan organisasjonen skal fungere. For å fremme læring må skjulte antakelser og forutsetninger avdekkes slik at nye eller endrede mentale modeller kan etableres blant medarbeiderne.

- III. Felles visjoner: Felles, samsvarende tanker om mål og arbeidsområder blant medarbeiderne i en organisasjon gir fellesskapsfølelse og skaper enhet ut av mange ulike aktiviteter i organisasjonen. Felles visjoner skaper overordnede mål og virker oppmuntrende, de gir medarbeiderne lyst til å være med å skape utvikling. For at felles visjoner skal leve i en organisasjon må de knyttes til de personlige visjonene blant medarbeiderne i organisasjonen. Personlig mestring ligger altså til grunn for felles visjoner.
- IV. Gruppelæring: Begrepet gruppelæring bruker Senge om at tanker og ideer skal få flyte fritt i en gruppe, i organisasjonssammenheng blant medarbeiderne, slik at de sammen kan oppnå innsikt de ikke klarer å oppnå hver for seg. Grupper er en viktig læreenhet i organisasjoner, da medarbeidere i mange sammenhenger trenger hverandre for å handle. En gruppe må mestre dialog og diskusjon, slik at forskjellige synspunkter kan presenteres og diskuteres og man får til kreativ utforskning av vanskelige temaer.
- V. Systemtenkning: Denne femte disiplinen samler de fire andre til en enhet av teori og praksis, og tydeliggjør at det er helt vesentlig at man utvikler de fire andre disiplinene parallelt for å skape en lærende organisasjon. Mennesker kan bare forstå hendelser ved å tenke på helheten. Systemtenkning er en disiplin for å oppfatte helheter. Det innebærer å se rammer, endringsmønstre og samhandlinger. En slik helhetlig systemtenkning er selve hjørnesteinen for utvikling av lærende organisasjoner. Systemtenkning fokuserer på sirkler av årsakssammenhenger gjennom å fokusere på relasjoner og gjensidige påvirkninger blant medarbeiderne i en organisasjon og ved å fokusere på endringsprosesser i arbeidspraksis. For å mestre systemtenkning må man kunne se mønstre, ikke enkelthendelser og krefter enkelthendelser skal reagere på.

(Senge, 2006)

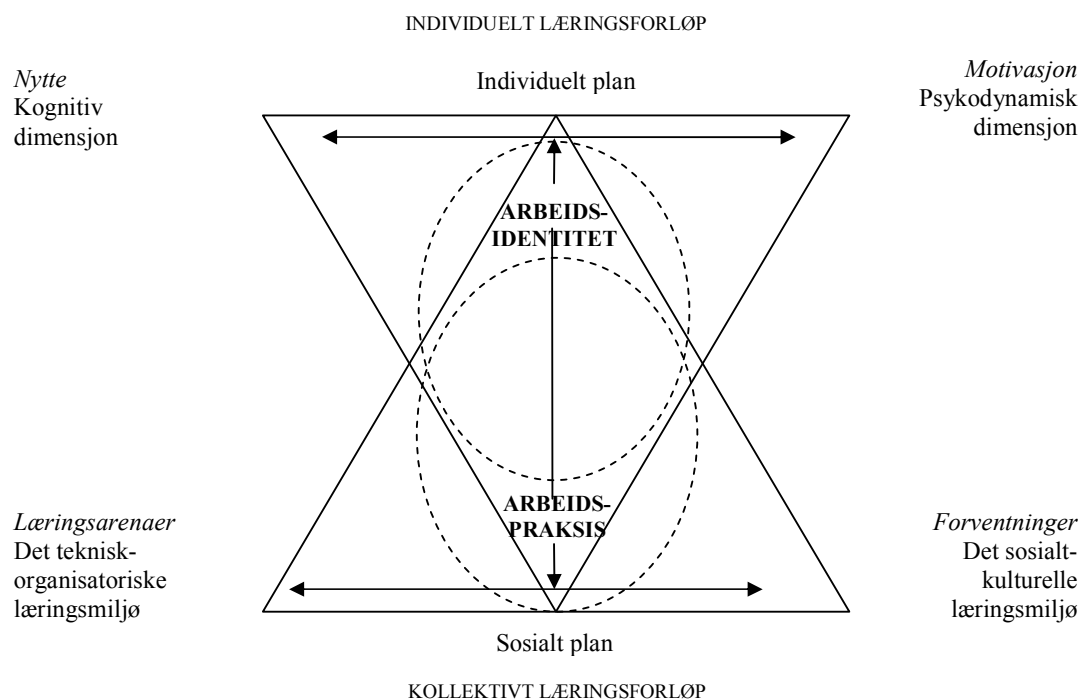
I følge både Haslebo og Senge er det altså flere forutsetninger man bør ta hensyn til for å fremme organisasjonslæring. Men det er også vesentlig at utviklingsprosjekter ikke gjennomføres som ledelsens prosjekter alene. Illeris legger frem påstanden at medarbeidere ikke gjennomfører krevende læreprosesser dersom de ikke selv er motivert for det; - enten fordi læringen er lystbetont eller fordi de ser at læringen er nødvendig for noe det er viktig for dem å oppnå. Vi kan dermed si at opplevd behov er en betingelse eller forutsetning for læring. Det har stor betydning at organisasjoner har en kultur for læring, slik at ikke ledelsens ønske om læring oppfattes som et "ovenfra og ned"-prosjekt av medarbeiderne. Mennesker lærer på

en helt annen måte når de selv har tatt medansvar for læringen, fordi de har følt et behov for kunnskapsutvikling og kompetanseheving (Illeris, 2004).

2.5 En helhetsmodell for læring i arbeidslivet

Den danske læringsteoretikeren Knud Illeris mener at all læring skjer i samspill mellom individ og omgivelser og i den individuelle psykologiske bearbeidingen som skjer på bakgrunn av dette samspillet. Den nye læringen bygger videre på tidligere kunnskap eller fører til at man må endre kunnskap fra tidligere erfaringer. Ut fra dette læringssynet har Illeris utviklet en helhetsmodell for hvordan læring i arbeidslivet foregår. Modellen er et forenklet og systematisert verktøy for å skape et overblikk over de mest sentrale elementer og prosesser innenfor læring i arbeidslivet, og hvordan disse elementer henger sammen. (Illeris, 2004)

Illeris' helhetsmodell for læring, med våre forenklete uttrykk skrevet i kursivert tekst over faguttrykkene i de fire hjørnene:



Illeris ser på læring både en som en individuell og en sosial prosess som finner sted i samspill mellom mennesker. For å symbolisere dette har han satt sammen to trekanter i modellen sin; en som beskriver læring på individuelt plan og en som beskriver læring på et sosialt plan, i en

sosial prosess. I tillegg har han tegnet inn en loddrett dobbelt pil som viser at det hele tiden er et samspill mellom det individuelt-kognitive og det sosiale plan. Vår opplevelse av oss selv som arbeidende individ i et praksisfellesskap kaller vi for *arbeidsidentitet*. Denne påvirkes av både det teknisk-organisatoriske og det sosialt-kulturelle læringsmiljø, som Illeris med en samlebetegnelse kaller *arbeidspraksis*. Vi definerer videre i oppgaven lærende nettverk i friluft som *arbeidspraksis*. Den loddrette dobbelt-pilen symboliserer samspillet mellom individets arbeidsidentitet og omgivelsene; arbeidspraksisen. Det er i dette samspillet, der det arbeidende individ møter et praksisfellesskap, at læring finner sted (Illeris, 2004).

Den øverste trekanten i modellen viser at menneskers læring er sammensatt av prosesser mellom den individuelle og den sosiale dimensjon, som nevnt over. I tillegg viser den at læring på individuelt nivå skjer i et samspill mellom den kognitive, innholdsmessige dimensjon og den psykodynamiske, følelsesmessige dimensjon. Dette vises med den øverste vannrette dobbelt-pilen i modellen, i det individuelle læringsforløp. Hver enkelt medarbeider i en organisasjon vil befinne seg i en kontinuerlig prosess i disse tre dimensjonene, i trekanten Illeris kaller en allmenn læringsmodell. Med uttrykket *den kognitive, innholdsmessige dimensjon* beskriver Illeris at individet lærer gjennom å sette sammen nye impulser med tidligere erfaringer. Illeris presiserer at når det handler om læring i arbeidslivet så er det ikke bare kunnskap, ferdigheter eller holdninger det snakkes om. Det kan også ha karakter av fornemmelser, forståelsesmåter, bevissthetsformer, måter vi forholder oss til andre på, relasjoner og strategier (Illeris, 2004). Den nye læringen tilføyes tidligere kunnskap (*assimilativ læring*) eller fører til at mennesket må endre kunnskapene det innehar fra tidligere erfaringer (*akkomodativ læring*). Vi kaller denne dimensjonen for *nytte*, da den til en viss grad styres av hvilket behov, - hvilken nytte, medarbeiderne har i forhold til læringens innhold. Med uttrykket *den psykodynamiske, følelsesmessige dimensjon* beskriver Illeris hvordan vi oppfatter læring, hvordan vi opplever det vi lærer og hva vi videre ønsker å gjøre med lærdommen, samt hvor engasjerte vi er i det vi lærer. Vi kaller denne dimensjonen for *motivasjon* (Illeris, 2004).

Mens den øverste trekanten er konsentrert om det individuelle læringsforløp, er den nederste trekanten i helhetsmodellen organisasjonsorientert, den beskriver altså organisasjonens kollektive læringsforløp. Denne trekanten fokuserer på hvordan læringsmiljøet i en organisasjon er, både med hensyn til formelle strukturer som arbeidets innhold, organiseringsmåte og teknologi; *det teknisk-organisatoriske læringsmiljø*, og uformelle

strukturer som tradisjoner, normer, verdier, sosiale grupperinger og prosesser på arbeidsplassen; *det sosialt-kulturelle læringsmiljø*. Medarbeidernes læring skjer i samspillet mellom disse ulike typene læringsmiljø og i kombinasjon med det som skjer på hver enkelt sitt kognitive, individuelle nivå (Illeris, 2004).

Vi vil se på hvilken læring som foregår på individuelt nivå i lærende nettverk i friluft og på hvilken organisasjonsmessig læring som foregår ved skolene som resultat av nettverksarbeidet ved å undersøke hvordan læringsdimensjonene vi finner i Illeris helhetsmodell oppfattes i forbindelse med arbeidsmetoden lærende nettverk. Vi vil ved hjelp av helhetsmodellen undersøke hva som hindrer eller fremmer læring i forbindelse med lærende nettverk i friluft.

2.6 Motivasjon for læring; den psykodynamiske dimensjon

For å kunne holde i gang en lærende organisasjon er det viktig å forstå hva det er som motiverer for og driver frem endring og utvikling. Det finnes ulike drivkrefter for endring og utvikling. For å utvikle skolen som lærende organisasjon er det nødvendig å kjenne til slike drivkrefter; hva det er som motiverer for læring og utvikling.

Vi kan dele endringens drivkrefter inn i to grupper: Ytre og indre drivkrefter. *Ytre drivkrefter* er årsaker til endring som ligger i en organisasjons omgivelser. Det kan være teknologiske forhold, konkurranse, politiske forhold, økonomiske faktorer som globalisering, økonomisk politikk, deregulering og privatisering eller sosiokulturelle faktorer som demografi, livsstil, etikk, holdninger, utdanning og mobilitet. *Indre drivkrefter* er endringspådrivere som skyldes ubalanse i interne elementer i en organisasjon. Det kan være ubalanse mellom struktur og kultur, mellom maktforhold og struktur, ny teknologi, vekst, alder, erfaring eller lignende. Skillet mellom indre og ytre drivkrefter er noe glidende, årsakene flyter litt over i hverandre.

For at en organisasjon skal utvikle seg og være "lærende" må endringens drivkrefter i organisasjonen oppfattes og identifiseres, deretter må de besvares på en måte som skaper utvikling og balanse. Man må utvikle løsninger for hvordan man skal møte utfordringene drivkreftene representerer og deretter gjennomføre faktiske endringer. Man kan skape endring og utvikling blant medarbeiderne i en organisasjon ved å endre de strukturelle rammene medarbeiderne befinner seg innenfor eller ved å endre kulturen i organisasjonen, det vil si medarbeidernes holdninger, normer og verdier (Jacobsen, 2004).

En organisasjon kan i seg selv ikke lære, slik vi har beskrevet det tidligere i dette kapitlet. Skall organisasjonen lære, det vil si endre og/eller utvikle sine mentale modeller eller adferd, er man helt avhengig av at det enkelte organisasjonsmedlem endrer sine mentale modeller og adferd. Under den forutsetning vil det være helt naturlig å se på motivasjon på individnivå og senere aggregere dette opp på et organisasjonsnivå.

I litteraturen er det lite teori som knytter motivasjon og læring direkte sammen (Pedersen et.al 2009). Vi vil derfor ta for oss generelle motivasjonsteorier i vår oppgave og tolke dem inn i en læringssammenheng.

Begrepet motivasjon har røtter i det latinske ordet ”movere” som betyr bevege, det tenkes på drivkraften, målet og hensikten som styrer vår handling, og dette er en direkte årsak til vår adferd. I arbeidslivssammenheng fokuseres det på intensitet i handlingen, som en viktig motivasjonsvariabel.

Det finnes et utall av definisjoner av begrepet motivasjon. En kortfattet definisjon som likevel inneholder de fleste elementer er:

“de biologiske, psykologiske og sosiale faktorene som aktiverer, gir retning til, og opprettholder atferd i ulike grader av intensitet for å oppnå et mål”

(Kaufmann & Kaufmann, 2009:93).

Læring er sterkt knyttet til motivasjonsbegrepet. I Knud Illeris’ relative vide definisjon av læring fremgår det at læring er en prosess og er derfor i seg selv en bevegelse:

”Any process that in living organisms leads to permanent capacity changes and which is not solely due to biological maturation or ageing”

(Illeris, 2004:3).

En læringsprosess kan være krevende, ikke bare i det å tilegne seg ny kunnskap og ferdigheter, men også å avlære deg den gamle kompetansen. En voksen person vil ikke gjennomføre en slik prosess dersom han ikke er motivert for oppgaven (Illeris, 2004).

Det finnes i moderne organisasjonspsykologi flere typer motivasjonsteorier som er relatert til arbeidslivet. Vi vil i dette kapitlet se på noen sentrale hovedteorier som er blant de mest

vanlige forklaringsmodeller i dagens samfunn. I skogen under disse hovedteoriene finnes et utall mer spesifikke teorier. Vi vil i vår oppgave kun fokusere på hovedelementene i de overordnede teorier.

2.6.1 Behovsteorier

David McClelland ved Harvard University i USA var en av de tidlige bidragsyterne innen behovsteoriene. Han bygget sine teorier rundt tre sentrale menneskelige behov i arbeidslivet: maktbehov, prestasjonsbehov og tilhørighetsbehov. Prestasjonsmotiverte mennesker kjennetegnes ved at de tar ansvar og har et behov for personlig å løse problemer. Personer med kontaktbehov er avhengige av kontakt med andre mennesker og maktmotiverte mennesker har behov for å få gjennomslag for sine ideer og initiativer. Man må likevel ikke falle for fristelsen å anta at disse automatisk er dominerende og manipulerende (Kaufmann & Kaufmann, 2009).

Den mest kjente teoretikeren innen behovsteoriene, og som har fått stor gjennomslagskraft er Abraham H Maslows. Hans teori er sentral med hensyn til at selve adferden er utløst av grunnleggende behov, det vil si at behovet er den motiverende faktoren. Teorien visualiseres ved hjelp av et pyramidesystem som er hierarkisk i fem kategorier og presenterer de menneskelige behov. En grunntanke i denne teorien er at et trinn i pyramiden må være oppfylt før man beveger seg oppover i pyramiden. Det er likevel ikke slik at hvert trinn må være hundre prosent tilfredsstillt før man kan bevege seg oppover. Nederst i pyramiden er de fundamentale fysiologiske behov (vann, luft, næring, husly). I arbeidssammenheng svarer det til for eksempel behov for minimumslønn, som gjør det mulig for individet å tilfredsstille egne grunnleggende behov. Neste trinn i rangorden er sikkerhetsbehovet eller trygge omgivelser som gjelder både fysisk og psykisk sikkerhet. Sosiale behov er det tredje nivået og innebærer nærhet og relasjoner til andre mennesker. På modellens nest øverste del finnes det behov for aktelse, hvor personlig vekst og utvikling av individet står sentralt, sammen med selvspekt og anerkjennelse fra andre mennesker. I arbeidslivssammenheng snakker vi om et behov som styrer motivasjon i arbeidslivet. På det høyeste trinnet står det *selvaktualisering av ideer og evner*. I arbeidslivssammenheng betyr det at ansatte vil få økt motivasjon om de selv får realisere sitt potensial (Kaufmann & Kaufmann, 2009). Maslows teori har fra flere hold vært kritisert og til tider manglet empirisk støtte, og i dag er det ofte snakk om at de fem nivåene i den opprinnelige modellen er redusert til tre nivåer; *eksistensbehov*, *relasjonsbehov*

og *vekstbehov*. Eksistensbehovet er sammensatt av Maslows to første nivåer og det siste inkluderer både aktelses og selvaktualiseringsbehovet. Man vil også bevege seg oppover og nedover i behovshierarkiet hvor det til enhver tid er ett dominerende behov som motiverer (ibid.).

2.6.2 Jobbkarakteristikamodeller

Kjennetegnet ved disse modellene er at motivasjonselementene ligger i selve jobben og definerer hvilke faktorer som gir positive motivasjonsimpulser og hvilke faktorer som virker demotiverende. En av de mest kjente teoriene er Frederick Herzbergs tofaktorsteori. Den skiller mellom to uavhengige dimensjoner som årsak til økt motivasjon eller mistriivsel på jobben. Han skiller mellom hygienefaktorer, som kan medføre mistriivsel dersom de ikke er tilstede. Her snakker vi om for eksempel mellommenneskelige relasjoner, status, økonomiske faktorer, ledelse og privat liv. Motivasjonsfaktorer skaper positive holdninger. Ved fravær av disse vil dette nødvendigvis ikke skape mistriivsel. Disse positive faktorene er for eksempel prestasjoner, anerkjennelse, involvering, ansvar, forfremmelse og vekst. Ifølge Herzberg fører motivasjonsfaktorer til positive holdninger overfor jobben fordi de tilfredsstiller individets behov for selvrealisering i sitt eget arbeid (Kaufmann & Kaufmann, 2009).

2.6.3 Kognitive motivasjonsteorier

En av grunnforutsetningene i de kognitive motivasjonsteorier er at individet handler rasjonelt og er bevisst de valg den gjør (Kaufmann & Kaufmann, 2009). I arbeidslivet går de kognitive motivasjonsteoriene ofte under betegnelsen forventningsteorier. Felles for disse er at adferd er utløst av forventninger om måloppnåelse og evalueringer. Forventningene oppstår når en person tror at det er sammenheng mellom den innsatsen han yter, og det man oppnår som resultat i en beslutning. Det ligger en klar forutsetning i denne motivasjonsteorien at belønningen må være sterkt ønsket (Jacobsen & Thorsvik, 2002). Forventningen er en bevisst forestilling av hvilke konsekvenser arbeidet man gjør vil resultere i belønning og hvor mye belønningen betyr for en (Kaufmann og Kaufmann, 2009).

Innen den kognitive tradisjonen er to motivasjonssystemer avgjørende for motivert atferd; indre motivasjon hvor motivasjonskilden ligger i selve utførelsen av arbeidet og ytre motivasjon der kilden for motivasjon ligger utenfor selve jobbaktiviteten (dette er belønning i tradisjonell forstand som bonus, frynsegoder, materielle verdier) (Kaufmann &

Kaufmann, 2009). Frykten for sanksjoner fra de som har kontroll over arbeidsplassen og belønningssystemet er også en del av den ytre motivasjonens vesen. (Baron & Kreps, 1999)

En definisjon på indre motivasjon er:

”Indre motivasjon er den motivasjonsverdien som ligger innebygd i selve arbeidsutførelsen. Denne energien som strømmer ut av en slik motiveringsfaktor, har sine røtter i to grunnleggende behov: behovet for kompetanseopplevelse og behovet for selvbestemmelse (Self-determination)

(Kaufmann & Kaufmann, 2009:103).

Definisjonen sitert over hentet fra Kaufmann og Kaufmann har sin opprinnelse i arbeidet til Edward L. Deci og Richard M. Ryan. Disse to professorene ved University of Rochester utviklet teorien om *selvbestemmelse* (self-determination). Selvbestemmelsesteorien kan betegnes som en makroteori med dertil tilhørende underteorier. Tradisjonelle motivasjonsteorier fokuserer ofte på mål eller resultater og på de medvirkende faktorer som fører til de bestemte resultatene. I mange av disse teoriene betrakter man motivasjon nærmest som en eksogen variabel, og er ikke opptatt av motivasjonens karakter, om den er indre eller ytre motivert (Wormnes & Manger, 2005). Deci og Ryans selvbestemmelsesteori adresserer energispørsmålet ved å fokusere på grunnleggende psykologiske behov nedarvet i mennesket. Fokus i teorien er behovet for kompetanse, tilhørighet og selvbestemmelse/autonomi (Ryan & Deci, 2000). Kompetanse i denne sammenheng involverer forståelse av hvordan forskjellige interne og eksterne resultater oppnås i optimalt utfordrende oppgaver. Tilhørighet handler om å etablere felles gjensidig respekt og sikkerhet med andre i et sosialt miljø. Når personer opplever tilfredsstillelse med hensyn på opplevd kompetanse og tilhørighet vil de lettere inkorporere reguleringer og verdier som sine egne (Gagnè & Deci, 2005).

Selvbestemmelse/autonomi handler om å kunne handle med en følelse av egen valg og frivillighet (Stone et.al, 2008; Baard et.al, 2004). Et annet skille mellom tradisjonelle motivasjonsteorier, som også anerkjenner indre og ytre motivasjon, og selvbestemmelsesteori, er at i tradisjonell forstand har man sett på den totale motivasjon hos en person for en oppgave som en sum av den indre og ytre motivasjonen og ikke vært opptatt av motivasjonens karakteristika. I selvbestemmelsesteorien er man derimot opptatt av relative styrken mellom autonom og ytre motivasjon (Gagnè & Deci, 2005)

Helt sentralt i teorien om selvbestemmelse er forskjellen mellom autonom motivasjon og kontrollert motivasjon. Indre motivasjon er et eksempel på den autonome motivasjon. Selvbestemt atferd har en høyere grad av involvering av selvet enn ytre kontrollerte atferd. Selvet her omfatter ikke bare indre kognitive prosesser og verdier, men også som en del av utviklingsprosesser som inkluderer egen empiri med sosiale krefter rundt (Deci & Ryan, 1990).

Teorien anerkjenner at det finnes og alltid vil finnes ytre motivasjonsfaktorer som må være der, fordi ikke alle oppgaver er av en slik karakter at de vil kunne skape indre motivasjon. Men som et mål, og særlig der hvor det er snakk om komplekse, kreative eller konseptuelle oppgaver, vil indre motivasjon gi de beste resultatene (Gagnè & Deci, 2005).

Miljøer som evner å skape optimale utfordringer, kompetansecfremmende tilbakemeldinger og autonome aktiviteter vil styrke den enkeltes indre motivasjon. Det er essensielt for suksess å finne den optimale utfordringen. Er oppgavene eksempelvis for enkle og repeterende vil det kunne føre til kjedsommelighet hos den enkelte. Dersom oppgavene blir for vanskelige vil dette kunne føre til stress og man vil ikke føle seg kompetent (Deci & Ryan, 1985).

Flere studier viser en positiv korrelasjon mellom faktorene kompetanse, tilhørighet og autonomi og dette med trivsel og engasjement i arbeidet. I tillegg viser studier at de tre nevnte faktorer har betydning for selve jobbutførelsen. Ledere som utøver lederskap med høy grad av autonom støtte oppnår at de ansatte i større grad aksepterer og tar inn over seg organisatoriske endringer. Bedriftene står sterkere rustet til å håndtere de stadige kravene som omgivelsene stiller med hensyn på endringer (Gagnè & Deci, 2005)

Det å ha forståelse for og oversikt over nåsituasjonen hva motivasjon angår, vil være nyttig for å si noe om hvilke pådrag som er nødvendig for å få, i dette tilfellet nettverket, tilstrekkelig moment slik at det vil gå for egen maskin. I følge Deci og Ryan (2005), vil personer med høy indre motivasjon, som har en identitet i et arbeidsfellesskap og opplever høy grad av autonomi, ikke har behov for samme ytre pådrag fordi de mer eller mindre er selvgående grunnet sin motivasjon.

2.7 Nytte; den kognitive dimensjon

I læring er det alltid et innhold, noe som skal læres. Det kan være kunnskap, holdninger, ferdigheter eller en eller annen form for kvalifikasjoner. Med *den kognitive, innholdsmessige dimensjon* mener vi å forklare at individet lærer gjennom å sette sammen nye impulser med tidligere erfaringer (Illeris, 2004). Vi kaller denne dimensjonen for *nytte*, da den til en viss grad styres av hvilket behov, - hvilken nytte, medarbeiderne har i forhold til læringens innhold. Nytteverdi er et mål for hvordan læring fører til bedre måloppnåelse for organisasjonen som helhet eller eventuelt for den enkelte medarbeider. Det som driver medarbeiderne sterkest i arbeidslivet, er utfordringen og gleden ved å utføre et arbeid som interesserer og engasjerer dem (Kaufmann & Kaufmann, 2009). Nyttebegrepet i vår sammenheng kan sammenlignes med begrepet *relevans*. *Relevans* defineres som noe som er av betydning for en sak eller som betyr noe i en funksjonssammenheng. Læring er relevant hvis den kan sette oss i stand til å løse et problem.

Vi fortalte i kapittel 1.4 at opplevd behov er en betingelse for læring. Det har stor betydning at organisasjoner har en kultur for læring. Mennesker lærer på en annen måte når de selv har tatt medansvar for læringen. Organisasjoner har bedre forutsetninger for at medarbeiderne tar medansvar for læringen, dersom medarbeiderne har følt et behov for kunnskapsutvikling og kompetanseheving (Illeris, 2004).

Den enkelte medarbeiders læring i arbeidslivet avhenger av deres erfaringer fra tidligere. Grunnleggende holdninger til arbeidet er dannet gjennom sosialisering både i familien, utdanningssystemet og arbeidslivet. Læring er også situasjonsbestemt, det vil si at den finner sted i en bestemt situasjon eller sammenheng som får betydning for læreprosessen (ibid.).

Vi er interessert i å finne ut medarbeidernes oppfattelse av nytteverdien av å delta i lærende nettverk i friluft. Gjennom å se på nytteverdien vil vi undersøke om middelet lærende nettverk fører til måloppnåelse i forhold til hva deltakere og organisasjon ønsker å få ut av nettverksdeltakelsen (ibid.). I forhold til graden av måloppnåelse kan vi videre vurdere om det kan ha hensikt å videreføre arbeidsmåten.

Organisasjoner har behov for en viss stabilitet og bestemte handlingsmønstre for at organisasjonsmål skal nås. Delegering og oppdeling av arbeidsoppgaver kan føre til

effektivisering for organisasjoner. Strategiske beslutninger tas gjerne på ledernivå, mens medarbeidere skal gjennomføre det som er besluttet i ledelsen. Dess mer oppsplittet en arbeidsprosess er, dess mer begrenset blir læringsmulighetene i organisasjonen. Klassiske sosiologer som Max Weber og Emile Durkheim mener at oppdeling av arbeidsoppgaver slik at den enkelte medarbeider ikke ser helheten fører til at den enkelte mister opplevelsen av mening i arbeidslivet (ibid.). Medarbeiderne kan da få problemer med å se nytteverdien av læringsprosesser og endringsarbeid.

2.8 Læringsarenaer; det teknisk-organisatoriske læringsmiljø

Organisasjonslæring påvirkes av flere faktorer: Arbeidsdelingen (forholdet mellom ledelse og medarbeidere eller mellom ulike avdelinger), arbeidets innhold (opplevelsen av samfunnsmessig nytte), mulighetene for egen disponering av arbeidet (graden av autonomi i arbeidet), mulighetene for anvendelse av egne kvalifikasjoner (kvalifikasjonskravene), mulighetene for sosial interaksjon (mulighet for læring gjennom at medarbeidere diskuterer innbyrdes) og arbeidsbelastningen (knyttet til tempo, intensitet, variasjonsmuligheter). Disse faktorene er rammer for læringsmiljøet ved at de både kan stille krav og gi muligheter, - de utgjør både ressurser og begrensninger for læring (Illeris, 2004).

De viktigste forutsetningene man kan legge til rette for når man ønsker organisasjonslæring, er fysiske og sosiale rammer som gjør det mulig for medarbeiderne å lære gjennom felles problemløsning og diskusjon; å tilrettelegge arenaer for læring og å sikre at medarbeiderne har muligheter for å kommunisere (Levin & Klev, 2002).

Strukturell tilrettelegging er en grunnleggende forutsetning for å skape kollektive læreprosesser blant medarbeiderne i en organisasjon. Arbeidsdelingen kan i mange organisasjoner bære preg av spesialisering innenfor ulike områder, slik at fokusområder og arbeidsoppgaver er fordelt i forhold til kompetanse eller nytte. Likevel må ledelsen skape møteplasser i arbeidshverdagen, der sosial utveksling kan finne sted, såkalte *arenaer for læring*. I disse arenaene kan dialog, felles forståelsesrammer, praktisk utprøving, erfaring og refleksjon bidra til kollektiv læring. Bruk av arenaer for læring kan være en effektiv metode for organisasjonslæring og endringsarbeid. Ledelsen i organisasjoner bør være oppmerksomme på hvordan de kan skape arenaer og prosesser som understøtter utvikling av kollektiv læring. Det kan være effektivt å legge til rette for og å arrangere interne møter og

seminarer, samt å legge opp til faste felles møtetider og samarbeidsgrupper (Levin & Klev, 2002). En stor del av samarbeidet på skoler skjer i møter. I møter kan man få drøftet og justert holdninger og visjoner, planlegge arbeid, utveksle informasjon og ta beslutninger. Likevel oppfattes ofte møter som noe som sluker mye tid. Det er altså viktig å gjennomføre møter på en måte som gjør at de oppleves som effektive og funksjonelle. Dette innebærer å avklare hvem som skal være møteleder, tidsrammen og dagsordenen for møtet (Herløv Petersen, 2002).

Psykisk tilrettelegging av læringsarenaene er nødvendig fordi organisasjoners mentale orientering har betydning for utbyttet av læringen. Grovt sett skiller vi mellom to orienteringer; resultatorientering og læringsorientering. I den resultatorienterte settingen er det fokus på å oppnå et resultat av samhandling. Det viktige er å tilfredsstille lederen eller de som setter karakter på eller stiller krav til selve utførelsen. Typisk for denne orienteringen er at den søker å finne løsninger på oppgaven som medfører liten risiko for å mislykkes. Dersom læringsarenaen er læringsorientert vil deltakerne være mer åpne for nye ideer og for å utforske det ukjente. De er ikke redde for å tenke og utforske utenfor tradisjonelle rammer. Denne tilnærmingen har høyere sannsynlighet for å mislykkes, men over tid vil den gi de beste resultatene og deltakernes kompetanse og selvbilde vil øke (Garvin, 2000).

Lærende nettverk er en organisasjonsform der man konstruerer fellesskap som gir mulighet for effektiv koordinering, kompetanseutvikling og kunnskapsdeling. Nettverksarbeidet er en fysisk tilrettelegging for samarbeid og læring. I nettverksarbeid brukes dialog og kommunikasjon som metode for kollektiv læring (Herløv Petersen, 2002).

Møteplassene eller læringsarenaene som i hverdagen gir grobunn for den organisatoriske læringen trenger ikke å være av formell karakter. Gunnar Ekman mener at mye av den læringen som foregår i organisasjoner ikke finner sted på de formelle arenaer. Denne kunnskapen kan vi kalle uformell eller taus kunnskap. Den tause kunnskapen er svært vanskelig og formalisere og gjøre eksplisitt. Den er taus i sin natur fordi den som besitter den ikke kan sette ord på den, den enkelte vet mer enn de kan fortelle. Skal organisasjonen ha glede av den tause kunnskapen, må den formidles åpent og kollektivt. Å etablere arenaer for de uformelle samtalene er nødvendig i slike tilfeller (Ekman, 2004). Slike arenaer kan være strukturelle tilrettelegginger som møteplasser, team eller andre samarbeidsfora, det kan være

fysiske tilrettelegginger av arbeidsplassen og det kan være tilrettelegging av tidsrammene slik at muligheter for kommunikasjon skapes (Jacobsen, 2004).

2.9 Forventninger; det sosialt-kulturelle læringsmiljø

I arbeid med organisasjonslæring er det sentralt å tilrettelegge arenaer for læring der deltakerne kan kommunisere. De primære forutsetningene er både *fysiske* og *sosiale* rammer som gjør det mulig for folk å lære gjennom felles problemløsning og diskusjon. Vi har nå presentert noen fysiske rammer medarbeiderne i skolen kan støtte på, og vil videre presentere hvilke sosiale rammer vi tenker på når vi henviser til *det sosialt-kulturelle læringsmiljø* (Levin & Klev, 2002).

Dersom vi sammenligner vårt moderne kunnskapssamfunn med industrisamfunnet finner vi tre nye og annerledes kapitalformer. Menneskelige ressurser sees på som *human kapital*. Human kapital handler om å oppnå effektiv utnyttelse av organisasjoners menneskelige ressurser, altså kompetansenivået hos de ansatte. *Intellektuell kapital* er noe som skapes gjennom læring og kunnskapstilegnelse. Læring er blitt en forutsetning for annen verdiskaping. Det er grunnleggende viktig at kunnskapsorganisasjoner kan skape og nyttiggjøre seg egne erfaringer, reflektere over dem og la dem inngå i en læringsprosess. *Sosial kapital* handler om det interne sosiale klimaet i organisasjoner. Det er ønskelig med en kultur der medarbeiderne får lyst til å dele, utveksle og skape ny kunnskap i organisasjonens sosiale fellesskap. Det sosiale klimaet handler om fysiske og psykiske tilrettelegginger for kompetanseheving og kunnskapsdeling (Herløv Petersen, 2002).

Læring skjer i tilknytning til sosiale grupper og prosesser i en organisasjon. Tradisjoner, normer og verdier har avgjørende betydning for organisasjonslæringen. Vi kaller dette området for det sosialt-kulturelle læringsmiljø. Denne dimensjonen uttrykker at læring kommer fra forhandlinger av ulike meninger og utvikling av arbeidsidentitet gjennom arbeidspraksis. Dette skjer gjennom arbeidsfellesskap innenfor den formelle organisasjon. Danning av arbeidsfellesskap avhenger av om medarbeiderne opplever felles mening i arbeidet og av om de utvikler personlige, sosiale relasjoner internt i organisasjonen. Kulturelle forutsetninger i en organisasjon er språkbruk, verdier, normer og oppfattelsen av omverden og felles identitet (Illeris, 2004).

Utdannings- og forskningsdepartementet gjennomfører skoleundersøkelser og rapportene fra disse undersøkelsene kalles kompetanseberetninger. Skoleundersøkelsen i 2005 fokuserte på skolen som lærende organisasjon. Rapporten fra denne undersøkelsen fikk tittelen: “Lærer elevene mer på lærende skoler?” Denne rapporten inneholder informasjon om nasjonale særtrekk knyttet til kompetanse og livslang læring. Målet med kompetanseberetningen er å gi en samlet fremstilling av kompetanse som drivkraft for innovasjon, verdiskaping, livskvalitet, velstand og velferd i Norge. Lærernes faglige og pedagogiske kompetanse er av stor betydning for elevenes læring. Derfor er det spesielt viktig at nettopp skolene evner å ta i bruk, forvalte og utvikle kompetansen til hele lærerkollegiet. Kompetanseberetningen 2005 undersøker hvordan skolen skaper et godt læringsmiljø og god faglig fremgang for elevene. I rapporten ser en på sammenhengen mellom skolens resultater og satsing på organisasjonsutvikling og kompetanse (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005).

I Kompetanseberetningen for 2005 kommer det frem at skolen er utsatt for forventninger fra både elever, foreldre, medier og myndigheter, - fra alle som har en relasjon til skolen, og at skolen som organisasjon har problemer med å forholde seg til alle disse forventningene. Utdannings- og forskningsdepartementet hevder det er nødvendig at ledelse og medarbeidere klarer å velge og å skape en målrettet, kollektiv forventning fra alle i organisasjonen, og på denne måten skape et kollektivt læringstrykk på organisasjonen. Ledelsen må være tydelig og konsekvent, slik at ikke skolen starter opp for mange prosjekter. Da vil man få problemer med å realisere prosjektene, og dette kan føre til svekket motivasjon for utvikling. For å holde motivasjonen oppe hos alle i organisasjonen er det nødvendig å ha et klart fokus på målet med utviklingsarbeidet. For å få til et kollektivt læringstrykk bør man altså ha ambisjoner på få områder med tydelige mål og de bør være knyttet tett opp til undervisningen og skolehverdagen, slik at medarbeiderne ser nytten av å arbeide i den retningen. I en velfungerende organisasjon føler medarbeiderne at de er delaktige i et fellesskap med en felles, motiverende målsetting (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005).

Forventninger er med å prege viljen og motivasjonen for læring og utvikling hos medarbeiderne. Dersom medarbeiderne opplever høye forventninger fra kollegiet i forhold til egen innsats og utførelse av arbeidsoppgavene, vil de ha et stort fokus på å løse oppgavene på en tilfredsstillende måte. Dersom medarbeiderne opplever høye forventninger fra kollegiet i forhold til resultater og utvikling på grunnlag av disse vil de fokusere på systematisk arbeid, på gjennomføring, evaluering og planlegging av arbeidet. Dersom medarbeiderne opplever

høye forventninger fra kollegiet i forhold til hvordan de lærer seg nye teorier og prøver disse ut i praksis for å forbedre seg i arbeidet, vil de ha fokus på å holde seg faglig og metodisk oppdatert og på å reflektere over egen arbeidspraksis (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005).

Ulike grupperinger eller teamsammensetninger i organisasjoner er med å skape det sosialt-kulturelle læringsmiljøet. Vi kaller samspillet mellom medlemmene i slike grupper og team for gruppeprosesser og gruppedynamikk. Ved å undersøke gruppeprosesser og gruppedynamikk kan vi finne ut noe om hvem som kommuniserer og hvordan de kommuniserer, hvilke betingelser som ligger til grunn for samspillet, hvordan gruppene ledes, hva som blir resultatene av samarbeidet og hvordan problemløsnings- og beslutningsfunksjoner fungerer (Kaufmann & Kaufmann, 2009).

Individer som samarbeider i grupper blir påvirket på ulik måte av samarbeidsformen. Noen mennesker blir stimulert av andres tilstedeværelse på en måte som gjør at de forbedrer sine prestasjoner. Dette kalles for *sosial fasilitering*, og gjelder i hovedsak når oppgavene gruppen arbeider med er innenfor et for individet kjent område. Andre individer yter mindre innsats i en gruppe enn det de ville gjort på egenhånd. De lar andre gjøre jobben for seg og de blir en produktivitetshemmende faktor. Dette kaller vi *sosial loffing*. Sannsynligheten for at gruppemedlemmer opptrer som "gratispassasjerer" på denne måten øker med gruppestørrelsen. Dette problemet kan føre til opplevelse av urettferdighet og frustrasjon hos de andre gruppemedlemmene og redusere motivasjonen hos resten av gruppa. For å motvirke dette bør individuelle bidrag i gruppa gjøres synlige og verdsettes på en måte som får individene til å føle at deres bidrag er verdifullt. Oppgavene må gjøres interessante og betydningsfulle, slik at gruppemedlemmene vil synes det er spennende å arbeide med dem. I tillegg bør gruppestørrelsen holdes relativt liten, siden problemet med sosial loffing øker med gruppestørrelsen (ibid.).

Samarbeid i grupper er en arbeidsorganisering der gruppemedlemmer kan stimulere hverandre og øke det generelle motivasjonsnivået for arbeidsoppgavene. Medlemmene får også ofte en høyere risikotoleranse, da enkeltindividet ikke står alene om resultatene (ibid.). Bruk av refleksjon i team og grupper har vist seg å være en viktig faktor for læring, både refleksjon over det som har skjedd i gruppen og over reelle arbeidssituasjoner. Det er av stor betydning for læreprosesser at medarbeidere selv reflekterer over det de gjør og hvilken betydning dette

har for andre. Slik kan organisasjoner oppnå medvirkning og kollektiv refleksjon (Levin & Klev, 2002).

Endring av struktur og kultur i organisasjoner krever innsats over tid, og den rette balansen mellom kontinuitet og fornyelse. Ledelsen er sentral for å holde fokus på formålet med utviklingsarbeidet og passe på at ikke for mange prosjekter foregår samtidig. De enkelte grupper og team i en organisasjon kan vanskelig endre kulturen. For å skape endring og utvikling trengs læreprosesser forankret i organisasjonens ledelse (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005).

2.10 Overføring av læring fra nettverk til organisasjon

Vi ser i vår sammenheng på Lærende nettverk i friluft som et prosjekt med mål om å overføre læring til de involverte skolene. Derfor mener vi det er relevant å vite noe om hva læringsteorier sier om overføring av læring fra prosjekt til organisasjon.

Professor Børre Nylehn har skrevet flere bøker innenfor det organisasjonsfaglige feltet. Hans teori tilsier at prosjekter kan få varig verdi dersom de som arbeider i prosjektet bevisst tenker fremover på vegne av organisasjonen som skal overta læring fra prosjektet. Han vektlegger betydningen av evalueringer av både prosesser og resultater, underveis og/eller ved avslutning. Evalueringer hjelper deltakere og berørte organisasjoner å oppsummere og klargjøre hva som er gjort og oppnådd. Det er lærerikt å finne ut hva som fungerte, hvilke resultater man har oppnådd og hvilken læring som har skjedd. Læringen kan være knyttet til både den konkrete oppgaven, til organiseringen og til det sosiale samspillet i prosjektet. Evaluering kan i seg selv føre til læring ved at deltakerne blir bevisst prosesser og arbeidsmåter, utvikling og årsaker i prosjektet (Nylehn, 2002).

Nylehn mener evaluering av prosjekter gir gode vilkår for å lære, men at det er fire forhold som er utfordrende for læring fra evalueringer. Den første utfordringen ligger i at en prosjektorganisering er en unik situasjon, som kan skille seg fra vanlig arbeidspraksis på flere punkter. Prosjekter er forsøkspregede og representerer flere avvik fra vanlig praksis, derfor er det ikke alltid lett å trekke paralleller ut fra disse erfaringene og overføre til vanlig arbeidspraksis.

Den andre utfordringen er at flere faktorer er annerledes i et prosjekt enn i normal arbeidspraksis. Deltakere i prosjekter arbeider ofte med større entusiasme enn hva de ville gjort om dette var normal tilstand, noe som gjør det vanskelig å generalisere gode rammevilkår ut fra resultater i et prosjekt.

Den tredje utfordringen er knyttet til det faktum at deltakere og berørte ikke alltid ønsker at prosjekter skal bli belyst. Det kan skyldes opplevelsen av at resultatene ikke ble som forventet, at prosjektet var ment for å bekrefte en bestemt løsning uten at dette faktisk skjer, eller at prosjektet rett og slett skal fungere som symbol for noe. En evaluering kan i enkelte tilfeller oppleves som en trussel i forhold til effekten av prosjektets inspirasjonskraft.

Den siste utfordringen Nylehn presenterer er at deltakere kan regne seg som ferdige med et prosjekt og ønske å legge det bak seg. De mangler gjerne både lyst og energi til å se på prosessen som er tilbakelagt. Dette kan skyldes konflikter eller uoppfylte forventninger. Det kan også forekomme at deltakere har svært ulike oppfatninger av hva som har foregått eller ulike tolkninger av prosessen og resultatene. Dette kan skyldes at de har ulikt fokus eller at de vektlegger ulike områder, og det kan ha skjedd læring innenfor flere områder.

Videreføring eller overføring av aktivitet i prosjekter kan være en utfordrende prosess grunnet flere forhold. Prosjektets kvalitet kan være for dårlig eller området som ligger til grunn for prosjektet kan ha feil fokus eller manglende kvalitet. Deltakere fra prosjektet kan ha gått lei denne måten å arbeide på. Involverte organisasjoner kan mangle tid til videreføring. Prioriteringene kan svikte. Det kan være andre fokusområder som prioriteres foran. Det kan være uklart hva som faktisk skal overføres og videreføres, eller det som skal overføres kan rett og slett være misforstått. De som blir involvert i et prosjekt har gjerne en kompetanse eller entusiasme for arbeidsområdet i utgangspunktet. De utvikler også gjerne et eieforhold til prosjektet. Når prosjektet skal overføres til organisasjonsnivå, mangler gjerne medarbeidere som skal ta imot det, både eieforhold, entusiasme og kanskje kompetanse innenfor arbeidsfeltet. Det er altså ikke nok at deltakerne i prosjektet har lært underveis, videre læring avhenger av holdningene hos dem som skal motta erfaringene fra prosjektdeltakerne (ibid.).

Vibe Aarkrog har skrevet et kapittel i Illeris' bok "Læring i arbeidslivet" (2004) som omhandler det som kalles *transferproblematikk*; altså fokus på hvordan man får til overføring av læring. Her ser hun på hvordan overføring kan skje som følge av ulike betingelser

avhengig av læringssituasjonens karakter og sammenheng og de lærendes forutsetninger og motivasjoner. Hennes teori tilsier at fem elementer har betydning for overføring av kunnskap:

1. *Læringssituasjonen*: Hvordan læringen tilrettelegges slik at lærende kan gjøre læringen til sin egen og videre klare å sette den inn i en ny sammenheng ved egen organisasjon
2. *Den lærende*: Individets kompetanse og motivasjon for å lære og for å anvende det lærte i egen arbeidspraksis
3. *Innholdet*: Viten og ferdigheter som de involverte må kunne overføre til og anvende i nye sammenhenger
4. *Anvendelsen*: Hvordan sammenheng mellom kunnskaper og arbeidspraksis skapes
5. *Anvendelsessituasjonen*: I hvilken grad læring støttes i organisasjonen; fra ledelsens side, fra kolleger og gjennom individuell motivasjon. Dette kan handle om organisasjoners holdning til å la medarbeidere bruke tid til å legge frem og diskutere ny læring eller organisasjoners tilrettelegging for forberedelser i forkant og implementering av læring i etterkant av læringssituasjoner

Flere forhold har altså betydning for overføring av ny læring. I tillegg vil læringsformen i seg selv har betydning:

1. Kumulativ læring kan bare overføres i situasjoner som er sammenfallende med læringssituasjonen
2. Assimilativ læring kan overføres i situasjoner som er nærliggende eller i samme forståelsesområde som læringssituasjonen
3. Akkomodativ læring kan overføres i alle situasjoner som kan relateres til den forståelse man tilegnet seg i læringssituasjonen

Det er med andre ord ikke bare læreprosessene, men også overføringsprosessene som er av betydning for graden av organisasjonslæring som følge av prosjektarbeid / nettverksdeltakelse (Illeris, 2004).

3. Metode

Det teoretiske grunnlaget for vår oppgave er presentert i kapittel 2. Vi vil i dette kapittel gjennomgå og drøfte de valg vi har gjort med hensyn på metode og fremgangsmåte.

3.1 Begrunnelse for valg av metode

Gjennom den problemstilling som er valgt for oppgaven, ønsket vi å finne den enkelte deltakers oppfatning av kunnskapsutvikling og kompetanseheving gjennom å være deltaker i Lærende nettverk i friluft. Vi ønsket også å se på organisasjonens, her skolene representert gjennom enhetsleder, oppfatning av kunnskapsutvikling og kompetanseheving gjennom samme deltakelse.

Vi har valgt en blanding av induktiv og deduktiv metode som grunnlag for oppgaven. Dette kalles for en abduktiv metode og innebærer at forskeren benytter sin teoretiske forankring for å gi mening til de funn som fremkommer (Svennevig, 2001, Thagaard, 2009). Abduksjon fremhever det dialektiske forholdet mellom innsamlede data og teori tilknyttet området. Forskernes teoretiske forankring gir perspektivet for forståelsen av datagrunnlagets meningsinnhold. Samtidig er det slik at teorien utvikles på grunnlag av analyser av data. Det vil si at etablert teori representerer et utgangspunkt for forskningen, men at analyse av mønstre i dataene gir grunnlag for nye teoretiske perspektiver. Den empiriske forankringen i denne metoden er avgjørende for reliabiliteten (Thagaard, 2009).

Når forskere står i tilknytning til miljøet vil de ha et godt grunnlag for forståelse av de fenomenene som undersøkes. Erfaringene gir grunnlag for gjenkjennelse og blir utgangspunkt for forståelsen. På den ene side kan forskerne forstå informantenes situasjon, men på den andre siden kan tilknytningen føre til at forskerne overse elementer som ikke harmonerer med egne erfaringer og være mindre åpne overfor nyanser i undersøkelsene (Thagaard, 2009)

Problemstillingen vår fordrer at vi får frem nyanserte data hos deltakerne og får tak i deres subjektive opplevelse av deltakelsen i nettverket. Vi har derfor behov for å gå i dybden for også å kunne fange opp de kontekstuelle forhold som måtte virke inn på den enkelte. Vi

valgte derfor en kvalitativ tilnærming i oppgaven. Den kvalitative tilnærmingen gir i tillegg grunnlag for konklusjoner om overførbarhet. Undersøkelsene kan gjennom logiske resonnementer bidra til en mer generell teoretisk forståelse av fenomener, det er ikke bare enkeltstående situasjoner og opplevelser som er i fokus. Med utgangspunkt i at undersøkelsen viser sentrale trekk ved et fenomen, kan forskerne argumentere for at forståelsen kan antas å ha gyldighet også i andre sammenhenger (Thagaard, 2009).

3.2 Innsamling av data

Metodene vi har benyttet i feltarbeidet er kvalitativt intervju, observasjon og dokumentanalyse.

Kvalitativt intervju ble valgt som en av metodene for å samle inn data fordi vi gjennom denne metoden ville være i stand til å fange opp den enkeltes subjektive oppfatning av deltakelsen i Lærende nettverk i friluft. Det har vært knyttet skepsis til det kvalitative intervjuet som metode fordi opplysningene ikke er objektive. De er heller subjektive og kritikken har gått på at informasjonen som kommer fram på den måten avhenger for mye av hvem som blir intervjuet. Som et svar på denne kritikken argumenterer Kvale (1997) for at det kvalitative intervjuet fanger opp variasjonen i intervjupersonenes oppfatninger om et tema. Dette gir et bilde av en mangfoldig og sammensatt menneskelig verden.

Kvale (1997) har satt opp noen kvalitetskriterier for et intervju. Han mener graden av spontane, innholdsrike og relevante svar fra intervjupersonen er med å bestemme intervjuets kvalitet. Dersom intervjuers spørsmål er korte og respondentens svar er av lengre karakter indikerer dette at det god kvalitet på spørsmålene som blir stilt. Spørsmål som kan besvares med ja eller nei er diskvalifiserende i en slik sammenheng. I vår utarbeidelse av intervjuguide var vi bevisste på ikke å lage spørsmål som enkelt kunne besvares med ja eller nei. Vi la også vekt på at spørsmålene skulle gi rom for så åpne svar som mulig.

Videre peker Kvale (ibid.) på graden av oppfølging fra intervjuers side, samt klargjøring av betydningen av svarene, slik at intervjuet i stor grad blir tolket mens det pågår.

Respondentene hadde fått informasjonsskriv tilsendt på forhånd slik at de ikke skulle bli tatt på sengen i forhold til hensikten med intervjuene og hvilke temaer som ville bli belyst. Vi brukte også en del tid i starten av intervjuet med å forklare temaer og hensikt.

Vi valgte bevisst ikke å sende ut intervjuguide eller konkrete spørsmål til dem på forhånd. De ville da kunne forberedt seg hjemme og vi kunne gått glipp av de spontane svarene som Kvale (1997) beskriver som gode og ekte og som derfor øker kvaliteten på forskningen. Denne måten å gjøre det på fungerte bra for oss og samtalene fløt relativt naturlig.

Observasjon ble også valgt som metode for innsamling av data. Prosjektleder for nettverket er også en av forfatterne av denne oppgaven. Gjennom samlinger, møter, oppdrag ute ved de forskjellige skolene og oppfølging av den enkelte skole har det derfor vært mulig å gjøre direkte observasjoner av den enkeltes deltakers atferd i forskjellige kontekster. Det har også muliggjort observasjon av organisasjonen som helhet. Vi kunne derfor bruke det observerte som en guide under intervjuene. Observasjon i sin natur kan kun brukes til å vurdere en objektiv atferd. Det er ikke mulig å si noe om den enkeltes subjektive opplevelse eller hensikt (Jacobsen, 2003). Den etiske utfordringen samt reliabilitet og validitet i forhold til å være så tett på nettverket som en prosjektleder er, blir drøftet senere i oppgaven.

Dokumentanalyse har også vært benyttet som datainnsamlingsverktøy. Vi har hatt tilgang på møteinnkallinger, sakslister og referater fra nettverkssamlingene. Disse dokumentene har gitt oss god informasjon i forhold til hva som har vært intensjon og konkrete tiltak som har vært satt på plan at skulle gjennomføres. Videre gir det oss verdifull informasjon i forhold til deltakelse fra de forskjellige skolene.

3.3 Gjennomføring av intervjuene

Ved hver av de fire skolene vi har relatert problemstillingen til gjennomførte vi et intervju med rektor og et intervju med lærerne som deltar i nettverket. Vi gjennomførte totalt 7 intervjuer fordelt på 4 skoler. Intervjuene ble gjennomført ute på den enkelte skole. Vi valgte å gjøre dette, både ut i fra hensynet de deltakerne som vi ikke kunne forvente skulle oppsøke oss på sin fritid, men like viktig var at de skulle være på sin hjemmebane.

På de skolene hvor det var to lærere som var deltakere i nettverket valgte vi å intervju disse samtidig. Skolene som er med i undersøkelsen vår er relativt små i størrelse og de lærerne som deltar i nettverket kjenner hverandre godt gjennom den daglige undervisningen. Interaksjonen mellom disse håpet vi ville kunne frembringe spontane uttalelser rundt temaet (Kvale, 1997). Det ligger samtidig en liten utfordring i dette med å skulle gjøre et

dybdeintervju hvor vi blant annet skulle se på den enkeltes motivasjon og nytte med hensyn på sin egen deltakelse i nettverket, når det er flere til stede. Intervjuer må passe på at begge får frem sin egen mening rundt aktuelle temaer og ikke blir en i for stor grad påvirket av den andre. Dette vil kunne gå ut over undersøkelsene reliabilitet.

Intervjuene som ble gjennomført kan karakteriseres som halvstrukturerte. Kvale (1997) beskriver det halvstrukturerte livsverden- intervjuet som et intervju som har til hensikt å innhente beskrivelser av livsverdenen til den man intervjuer, og hvor man så tolker de fenomenene som blir beskrevet. Vår tilnærming til intervjuet og intervjuer er av fenomenologisk karakter. Forskningsintervjuer kan ha ulik strukturingsgrad, fra strengt oppsatte spørsmål i en bestemt rekkefølge til åpne intervjuer hvor man kun har ett bestemt emne å fokusere på. Vi fant det viktig å kunne bevege oss noenlunde fritt mellom spørsmålene for å kunne følge intervjupersonen og utnytte den energien som oppstår i en intervjusituasjon.

I forskningsintervjuet er intervjueren selv det viktigste instrumentet, og resultatet av intervjuet avhenger derfor av forskerens kunnskaper og evne til å vise empati. En empatisk holdning viser til en spesiell måte å forstå noe eller noen på. Man forsøker å se verden gjennom den andres øyne uten å blande inn sine egne tanker og følelser (Kvale 2008).

3.4 Registrering av data

Alle intervjuene vi gjennomførte ble tatt opp elektronisk. Begrunnelsen for dette var at vi ønsket å kunne fokusere på å være aktivt lyttende og tilstede i selve intervjuprosessen. Vår kompetanse innen rask og effektiv intervjunotatføring er begrenset og vi mente vi ville kunne miste verdifull informasjon i de periodene vi måtte gjøre notater. En annen viktig grunn for oss for å velge elektronisk opptak var at vi gjennom å kunne høre intervjuobjektene om igjen ville være i stand til å fange opp en ekstra dimensjon ved å høre på ”energien” i uttalelsene, pauser og hvilke formuleringer intervjuobjektene brukte. Dette ville vi ikke vært i stand til å fange opp kun igjennom notater. Vi får ikke med oss de visuelle aspektene ved situasjonen og intervjuet blir noe dekontekstualisert (Kvale, 1997). God lytteteknikk vil kunne kompensere for noe av det visuelle tapet.

Transkripsjon av intervjuene er anbefalt for lettere å kunne gjøre gode analyser av datamaterialet (Kvale, 1997). Vi valgte likevel ikke å gjøre en transkripsjon av dataene med den begrunnelse at vi ikke skulle gjøre en sosiolingvistisk eller psykologisk analyse. Vi plasserte deretter funn gjort gjennom dokumentanalyse og observasjon inn i samme datamatrixe.

3.5 Dataanalyse

For bruk i dataanalysen hadde vi konstruert en matrise som var inndelt i forhold til de temaer som vi ønsket å fokusere på med utgangspunkt i Illeris sin helhetsmodell for læring i arbeidslivet. Vi gjennomgikk datamaterialet hver for oss og førte inn svarene på de enkelte temaer. I den grad det var mulig noterte vi ned så nøyaktig som mulig hva som ble svart av den enkelte respondent. I et halvstrukturert intervju vil det ikke være formålstjenlig å skulle notere ned alt. Vi brukte meningsfortetting i enkelte tilfeller da vi satte svarene inn i matrisen. Hensikten med dette er å få frem meningen til den enkelte med få ord uten at dette går på bekostning av validiteten av undersøkelsen (Kvale, 1997).

Det neste steget i analysen var at vi sammenliknet våre notater i datamatrixene, gikk igjennom alle svar og utsagn til det enkelte temaene og forsøkte å etablere en teoretisk tolkning av de forskjellige svarene med utgangspunkt i Illeris sin modell.

3.6 Reliabilitet

Reliabilitet kan oversettes til norsk som pålitelighet. Et intervju vil innebære ulike former for påvirkning fra intervjuer, observatør og øvrige gruppe medlemmer. Og her vil det avgjørende aspektet være om respondentens reelle, oppriktige mening er det som fremkommer, eller om vedkommende har blitt utsatt for påvirkning som kan svekke reliabiliteten. Individuelle intervjuer kan gi mindre grad av trygghet og støtte, og manglende trygghetsfølelse kan medføre at respondenten ikke tør å fortelle så mye som ellers kunne ha fremkommet ved et gruppeintervju. På den annen side kan respondentene i et gruppeintervju lettere påvirke hverandres meninger, derfor kan et individuelt intervju være mer i tråd med respondentens egne tanker og meninger. Selv om det er ønskelig med en høy reliabilitet av intervjufunnene

for å motvirke en vilkårlig subjektivitet, kan en for sterk fokusering på reliabilitet motvirke kreativ tenkning og variasjon (Kvale 2008).

I forhold til reliabilitet stod vi overfor et dilemma da den ene av oss i tillegg til å skulle forske på det Lærende nettverk i friluft samtidig er nettverkskoordinator for nettverket.

Problemstillingen ligger i grenseland mellom etikk og reliabilitet, men vi velger å omtale det under denne overskriften. Samfunnsforskere forsker for så vidt alltid på samfunnet som de selv er en del av, i vid forstand (Garmann Johnsen m.fl., 2009). Vi var klar over nærheten til eget forskningsfelt og fokuserte på å se på problemstillinger og feltundersøkelser nøytralt og objektivt. I tillegg var jo en av oss uavhengig og ukjent med feltet i forkant, slik at vi hadde en objektiv part som kunne stå for en form for kvalitetssikring i forhold til at vi som forskerteam klarte å forholde oss objektivt.

Vi ser at det å ha en nærhet til forskningsfeltet gir flere fordeler. Nærheten gjorde at vi uproblematisk fikk tilgang til arbeidsfeltet. Vi fikk tillit i forhold til at deltakere kjente den ene av oss og hadde forståelse for hva vi representerte og hvordan de kunne forholde seg til oss. Relasjonen gjorde at vi kjente til tankesett, hensikt, forventninger og pedagogisk forankring for arbeidsmetodene. Vi hadde felles begreper og fagspråk og en del felles koder med undersøkelsesgruppen, som gjorde at innsamlingen av data gikk enklere enn det ville gjort for noen som var helt fremmed for arbeidsfeltet. Deltakerne kan ha følt seg møtt med respekt av noen som faktisk har kjennskap til deres arbeidspraksis, -mengde og -hverdag. Forskere i relasjon til forskningsfeltet har oppriktig interesse for hva forskningen gir av svar, da dette er knyttet opp mot egen arbeidshverdag. Relasjonen gir forskerne mulighet til å finne meningsfulle undersøkelsestemaer, de har hypoteser forankret i erfaringer fra arbeidspraksis. Nærheten gjør at vi kan finne forskningstema som er relevant og til praktisk nytte (Garmann Johnsen m.fl., 2009).

Vi forsket på to nivåer; individ- og organisasjonsnivå. Individnivået var en undersøkelse av hver deltakers personlige opplevelse av utbyttet av nettverksdeltakelsen. Her var ikke faren for at egne forut oppfatninger skulle farge situasjonen så stor, da alle her vil ha sin subjektive opplevelse av læringsutbyttet. Det kan være vanskelig både for respondentene og forsker å forholde seg nøytral til relasjonen. Respondentene kan være engstelige for å være ærlige fordi de står i en relasjon til en av intervjuerne. I intervjusituasjonene løste vi denne utfordringen ved at den andre i stor grad ledet intervjuene. Nettverkskoordinator og forsker kunne da

konsentrere seg i større grad om hva og hvordan ting ble formulert og følge opp med utdypende spørsmål for å få tak i hva respondenten mente. I tillegg var vi fokuserte på å være lyttende og oppfølgende, slik at vi best mulig unngikk ledende spørsmål (Kvale, 1997). Ledene spørsmål kan være en stor utfordring særlig i forhold til troverdigheten til selve undersøkelsen. Bare ørsmå endringer i spørsmålsstillingen vil kunne endre relativt mye på de svarene man får. Man kan falle for fristelsen til å tro at ledende spørsmål vil forringe kvaliteten på forskningen. Men brukt på riktig måte kan nettopp ledene spørsmål brukes til å avklare svarenes egen reliabilitet og for å få en verifikasjon av våre egne tolkninger av de svar som blir gitt (ibid.). Vi brukte i noen tilfeller ledende spørsmål for å få avklaring på enkelte utsagn, men unngikk å bruke dem som første frase. Relasjon til deltakere i undersøkelser kan føre til at forskere blir redde for å publisere på en måte som gjør at informantene føler seg såret og latt i stikken. Forskning bygger på tillit. Spesielt innenfor kvalitative forskningsintervju, som vi har brukt, er tilliten viktig (Garmann Johnsen m.fl., 2009). For å hjelpe oss i forhold til denne utfordringen var vi nøye med å ha god dokumentasjon for alt som ble sagt. Vi tok lydopptak av alt som ble fortalt og gikk tilbake og kontrollerte svarene mot materialet som presenteres i oppgaven. Vi ivaretar også anonymiteten i presentasjonen av funnene.

I overføringsfasen fra nettverkslæring til organisasjonslæring, var ikke nettverkskoordinator; vår forsker, delaktig utover at nettverket i fellesskap snakket om hvordan overføringene kunne gjøres. Innenfor dette området håndterer hver enkelt skole aktiviteten på egenhånd, uavhengig av nettverket og nettverkskoordinator, så her var vi naturlig mer objektive.

Det at vi intervjuet over to nivåer i organisasjonene gjorde at vi kunne avstemme svarene fra både ledere og lærere med hensyn på troverdighet. Hadde det fremkommet stor divergens mellom hva ledere og lærere uttalte internt på hver enhet, ville dette kunne hatt noe å si for troverdigheten i datamaterialet. Vi fant ingen slike klare forskjeller i de data vi har, og dette tolker vi dit hen at materialet er troverdig.

3.7 Validitet

Validitet blir ofte definert som en uttalelses sannhet og riktighet. Dette betyr at validiteten skal være basert på korrekte premisser, det dreier seg om man måler det man tror man måler (Kvale, 1997). Det vi ønsker å få svar på er om vi faktisk måler det vi hadde til hensikt å måle. En kvalitativ tilnærming har her en fordel fremfor en ren kvantitativ tilnærming, fordi vi har muligheten til å følge opp med tilleggsspørsmål dersom vi får en følelse av at respondenten ikke har forstått spørsmålets innhold. Også i de tilfeller hvor respondenten tilsynelatende har forstått spørsmålet kan man verifisere dette ved å få en bekreftelse på responsen som er gitt.

Et annet viktig moment i forhold validiteten av undersøkelsen er om metoden som er valgt, i vårt tilfelle en kvalitativ metode med utgangspunkt i et halvstrukturert dybdeintervju. Vi hadde i vår undersøkelse av Lærende nettverk i friluft Øst i Agder valgt Illeris sin helhetsmodell for læring i arbeidslivet. Vi har valgt å konkretisere de fire dimensjoner i Illeris sin modell. På det individuelle plan har vi for dimensjonen kognisjon valgt begrepet *nytte* og for den psykodynamiske valgt begrepet *motivasjon*. Ser vi på det organisatoriske nivået så har vi for dimensjonen teknisk organisatoriske læringsmiljø valgt å bruke benevnelsen *læringsarena* og for dimensjonen sosialt kulturelle læringsmiljø valgt begrepet *forventninger*. Vår intervjuguide ble bygget opp rundt disse fire begrepene og gjennom direkte spørsmål til begrepene og oppfølgingsspørsmål rundt disse elementene mener vi å kunne si at de dataene vi har fanget gir oss svar på problemstillingen.

Utvalget av respondenter vil også kunne ha betydning for validiteten av undersøkelsen. For få respondenter vil kunne vanskeliggjøre en generalisering og vi kunne også risikere at vi ville fått et bias utvalg, skjevhet eller feil i resultatene. Lærende nettverk i friluft øst i Agder, består ikke av mange enheter/skoler. Vi valgte derfor å gjøre intervjuer med alle deltakende enheter i nettverket med unntak av en skole. Vestre Sandøya skole, er en liten, fådelte skole, som består av bare en elevgruppe og en ansatt. Ved denne skolen kan vi finne ut noe om utbyttet av nettverksdeltakelse for enkeltlæreren, men det vil ikke være relevant å se på hvordan overføringen fra nettverksrepresentanten til resten av de ansatte ved skolen fungerer. Vi velger derfor bort denne skolen fra feltarbeidet, da undersøkelsene ikke kan sammenlignes på linje med de andre skolene og skoler flest og at fordi vi ikke har valgt å vekte skolenes størrelse i oppgaven.

Alle lærerne som selv er deltakere i nettverket ble intervjuet, slik at vi på individnivå har valide data, gitt forutsetning om at vi har valide spørsmål. Når det gjelder de organisatoriske elementene i modellen så valgte vi enhetsleder, bedre kjent som rektor på folkemunne, som en enhetsleder ikke vil være intervjuobjekt og informant. Det kan muligens argumenteres med at enhetslederne ikke alene kan kjenne til alle læringsarenaer og forventinger som ligger i kollegiet. Vi vurderer det imidlertid slik at skolenes størrelser av slike størrelser at det ikke vil være en umulig oppgave for enhetsleder å kunne uttale seg alene om enhetens ståsted og virke. Hadde skolenes størrelser vært av en annen karakter ville det muligens var naturlig å intervju inspektører eller lignende, som vil ha en bedre oversikt over skolens faktiske drift og virke.

Vi har ikke gjort funn i vår undersøkelse som skulle indikere at resultatet hadde blitt annerledes om vi hadde intervjuet andre personer en enhetsleder som representant for organisasjonen. Det er i det aller vesentligste samsvar mellom informasjonen som ble gitt oss av lærerne og den som komme ifra enhetsledere.

En av vurderingene vi må gjøre i forhold til validiteten på oppgaven er hvorvidt lederne svarer autentisk på våre spørsmål eller om svarer strategisk og derigjennom ønske å presentere seg bedre enn de i virkeligheten er. Fenomenet er ofte kjent som uttalt teori eller søndagsteorier (www.skolenettet.no). Det at den ene av intervjuerne også er prosjektleder for nettverket mener vi har positiv innvirkning på autentisiteten på svarene fordi prosjektleder har stor innblikk i hva og hvordan den enkelte skole fungerer. Vi oppfattet det slik at alle kom med ærlige og autentiske svar og at de var interessert i et best mulig utviklingsrunnlag fra undersøkelsen.

3.8 Etikk – et viktig perspektiv i egen forskning

Kvale nevner tre etiske regler for forskning på mennesker: *Det informerte samtykket, konfidensialitet og konsekvenser.*

For å ivareta det informerte samtykket sendte vi brev til informantene med tema for oppgaven, formålet med prosjektet og hva det å delta ville kreve av tid og deltakelse for de som valgte å delta. Videre var det viktig å understreke at det er frivillig å delta, og at en

deltaker når som helst kan trekke seg uten at dette vil få konsekvenser for han eller henne. Det kan være vanskelig å vite hvordan man skal forholde seg til informert samtykke når man som forsker selv vet lite om hva som vil komme opp under intervjuet (ibid.). Dette gjelder særlig for det halvstrukturerte intervjuet som åpner for at intervjupersonene får komme med fortellinger om egne opplevelser. Personer har ulike oppfatninger med hensyn til hvor mye det er naturlig å utlevere seg selv og miljøet de jobber i.

Konfidensialitet betyr at man ikke offentliggjør personlige data som kan avsløre identiteten til intervjupersonen (ibid.). Hvis dette likevel skal gjøres, kreves spesiell tillatelse fra intervjupersonen og dette bør dokumenteres i en skriftlig avtale. I vår oppgave var dette ikke et aktuelt tema. På bakgrunn av en fenomenologisk innfallsvinkel, var det ønskelig å gi et så korrekt bilde som mulig av intervjuobjektene sine perspektiver. Det vil være negativt om intervjupersonen opplever stress eller føler seg presset til å si mer under intervjuet enn det han egentlig føler seg komfortabel med. Det er viktig å understreke at det er helt legitimt ikke å ville svare på alle spørsmål. Av positive effekter kan det trekkes fram at intervjupersonene opplevde det positivt å få oppmerksomhet og mulighet til å fortelle om sine opplevelser til en utenforstående. Vi var opptatt av å stille godt forberedt for å bidra til en konstruktiv samtale siden intervjuobjektene hadde valgt å bruke av sin tid på prosjektet.

I vår oppgave har lærerne medvirket ved å gi informasjon om sine erfaringer og opplevelser av å være deltaker i nettverket. I tillegg har de også sagt noe om hvordan de opplever støtte og tilrettelegging ved sine skoler. Og enhetslederne har blant annet gitt informasjon om hvordan de synes at deltakerne har vært i stand til å formidle den kunnskapen de har fått gjennom sin deltakelse. Begge deler vil kunne være av relativt sensitiv karakter for begge parter. Å delta i en intervjusituasjon kan få både positive og negative konsekvenser for intervjupersonen. Det er også aktuelt å ta hensyn til hvilke konsekvenser intervjuene kan få for den gruppen personene representerer (Kvale, 1997). Dette får konsekvenser i forhold til behandlingen av informasjonen som kommer fram. Vi valgte så langt som mulig å anonymisere utsagnene som fremkom, slik at man på et generelt grunnlag ikke vil kunne identifisere personene eller skolene. Der vi i oppgaven har valgt å sitere et utsagn, har dette vært grundig vurdert sett med hensyn på de etiske dilemmaer.

Forskerne kommer utenfra og vil trolig ha et annet perspektiv på situasjonen enn informantene. Fordi informantenes erfaringer og opplevelser settes inn i en annen

sammenheng enn den som er kjent for dem, kan forskernes tolkninger virke fremmedgjørende og provoserende. Det er derfor viktig å markere et tydelig skille mellom forskernes perspektiv og presentasjon og informantenes forståelse av situasjonen (Thagaard, 2009).

Intervjuet er ikke en gjensidig form for interaksjon mellom to likeverdige parter. Det oppstår et asymmetrisk maktforhold ved at intervjueren definerer situasjonen, presenterer samtaletemaene, og styrer intervjuet gjennom de spørsmålene som stilles (Kvale, 1997). Samtalene fløt naturlig og begge parter slappet godt av, og selv om vi styrte samtalen og stilte spørsmålene fikk intervjupersonene fortelle om sine historier uten i nevneverdig grad å bli avbrutt.

Kvale (1997) peker også på tre etiske sider ved forskerens rolle som må ivaretas. Hans *vitenskapelige ansvar, forholdet til intervjupersonene og forskeruavhengigheten*. Det er viktig at forskeren produserer kunnskap av verdi og at kunnskapen er så kontrollert og verifisert som mulig. Det må være uavhengighet i forhold til økonomiske interesser og deltakerne i forskningen. Dette kommer av at nære forbindelser kan få forskeren til vektlegge noe og overse andre momenter og kan dermed forringe kvaliteten ved å ta parti eller ikke framstille hele sannheten i arbeidet sitt. Dette var et tema i vårt arbeid, da den ene av intervjuerne også er prosjektleder for Lærende nettverk i friluft øst i Agder. Vi har gjort rede for dette under avsnittet reliabilitet.

4. Drøfting

I dette kapitlet presenterer vi resultatene vi kom frem til gjennom våre undersøkelser. Vi drøfter svarene vi fikk i undersøkelsene i lys av de teoretiske perspektivene vi beskriver i teorikapitlet. Vi drøfter medarbeidernes og ledelsens oppfatning av individuell og organisasjonsmessig motivasjon, nytte og forventning til lærende nettverk som arbeidsmetode for utvikling og kompetanseheving, samt deres informasjon om hvilke læringsarenaer de har i arbeidshverdagen. På denne måten kartlegger vi individuell og organisasjonsmessig oppfatning av hvordan lærende nettverk i friluft fungerer som arbeidsorganisering for kunnskapsdeling og kompetanseheving i grunnskoler øst i Agder.

Vår hypotese er at individ og organisasjon har ulike oppfatninger av verdien av nettverksarbeidet. Dette kan skyldes ulik *motivasjon* for deltakelsen, ulike *forventninger* til nettverket, ulikt behov og dermed *nytteverdi* av en slik arbeidsmåte eller manglende *overføring mellom de ulike nivåene*. Vi baserer våre undersøkelser på den danske professoren og læringsteoretikeren Knud Illeris sitt læringssyn og hans helhetsmodell for læring i arbeidslivet, og setter *motivasjon, nytte, læringsarenaer og forventninger* som læringsdimensjoner i helhetsmodellen. Vi fokuserer på hvordan møtet mellom individenes arbeidsidentitet og organisasjonenes arbeidspraksis fungerer i forhold til organisasjonslæring, da det er i denne samspillsprosessen læring finner sted (Illeris, 2004).

I samråd med friluftsrådet har vi bestemt oss for å undersøke kvaliteten på nettverksarbeidet på to nivåer; individets og organisasjonens læring og utvikling i forbindelse med deltakelsen:

Hvordan fungerer Lærende nettverk i friluft som arbeidsmetode for utvikling og kompetanseheving:

- ✓ *På individnivå, - for den enkelte deltaker i nettverket?*
- ✓ *På organisasjonsnivå, - for den enkelte skole som representeres i nettverket?*

Tilegnelsesprosessene på individnivå, det vil si individets læring, er knyttet til det Illeris kaller *arbeidsidentitet*. Samspillsprosessene som fører til organisasjonsutvikling viser seg i det Illeris kaller *arbeidspraksis*. Det er bare dersom både individenes psykiske tilegnelsesprosesser og de sosiale samspillsprosessene i organisasjonen er aktive at det vil foregå læring, og bare dersom flere individer i samme situasjon lærer det samme at det foregår kollektiv læring (Illeris, 2004).

4.1 Hvordan fungerer Lærende nettverk i friluft som arbeidsmetode for utvikling og kompetanseheving på individuelt nivå, - for den enkelte deltaker i nettverket?

Enhver læringsprosess er en krevende reise. Den inneholder både tilegnelse av nye kunnskaper og ferdigheter, samtidig som gamle ferdigheter og kunnskap skal avlæres. Nye kognitive modeller skal erstatte gamle. Ingen voksen person vil ønske å gå igjennom en slik prosess dersom han ikke er motivert for oppgaven (Illeris, 2004). Med utgangspunktet i Illeris syn på nettopp viktigheten av motivasjon vil vi denne delen gå igjennom de funn vi har gjort ved de forskjellige skolene og drøfte dette opp mot de forskjellige motivasjonsteorier. Utgangspunktet til, og hva det er som motiverer den enkelte, vil kunne variere en del innen datamaterialet. Den kognitive motivasjonsdimensjonen har fått relativt mye plass i teorikapittelet fordi denne i stor grad handler om motivasjon hos den enkelte person og sier noe om motivasjonens karakter.

Funn:

Det er en stor grad av indre motivasjon som preger deltakerne i Lærende nettverk i friluft

Uten unntak uttrykte alle lærerne vi intervjuet at de var motiverte for å bruke uteskolemetodikk i sin undervisning og at de også var motiverte for å være deltakere i Lærende nettverk i friluft. Dette er et glimrende utgangspunkt for å få nettverket til å fungere med godt moment. Oppgaven vår blir mer å finne ut hvilken motivasjon som kan ligge til grunn og se etter noen fellesnevnerer som vi kan trekke ut og si noe generisk om.

En entydig variabel som går igjen i mye av litteraturen omkring motivasjon er kompetanse eller omskrevet som opplevelse av personlig mestring for arbeid innenfor dette området. Dette kan leses som at dersom vi mestere en oppgave, så vil man også bli motivert for å gjøre slike oppgaver. Med det som utgangspunkt vil man kunne anta at deltakernes interesse for å være ute i naturen ville være av betydning for den individuelle læringen. Som en del av datainnsamlingen ønsket vi også å få inn den enkelte lærers interesser utenfor skolekonteksten. Dette ville kunne gi noen indikasjoner på om forutsetningene for individuell læring var tilstede som et utgangspunkt for nettverket. Alle våre intervjuobjekter oppgav at de hadde en særlig interesse for friluftsliv eller liknende på sin fritid.

Rektorene hadde også, der det var mulig i forhold til bemanningssituasjonen, plukket ut deltakere til Lærende nettverk i friluft, ikke bare på grunn av at de i utgangspunktet hadde fag som tradisjonelt sett har hatt nytte av å benytte aktiviteter utendørs, som for eksempel naturfagene, men spesielt ut ifra den enkelte lærers interesser, som for eksempel dersom de hadde interesse for friluftsliv etc. Det viser seg at lærerne i nettverket i stor grad underviser innen de tradisjonelle naturfagene. Dette skulle støtte opp om antakelsen om kompetanseelementet, da kun sett i forhold til dette med å befinne seg ute i naturen og ikke direkte om opplevelsen av mestring innenfor de metodene som kan brukes i forhold til uteskole. Flere av respondentene uttrykte også at de var særlig opptatt av å bruke de mulighetene som lå i nærmiljøet og uteskoleaktiviteter som en del av sitt undervisningsopplegg, og at de følte at de mestret friluftselementet, samtidig som de ønsket å utvide sitt repertoar av aktiviteter de kunne gjøre nytte av i undervisningen.

I et Maslow behovsteoretisk perspektiv kan vi si at kompetanse tilhører individets behov for personlig vekst og aktelse. Deltakerne har fått dekket alle de andre underliggende behovene de måtte ha og deres behov for å fylle det fjerde trinnet i behovspyramiden, gir dem nødvendig motivasjon.

Utsagn som:

”ønsker å få bekreftelse fra andre”

”bli tryggere på egen praksis”

”komme i kontakt med andre lærere som holder på med det samme”

”tid til samtaler med andre som jobber innenfor samme felt”

kan falle inn under forklaringene i Maslows behovsteorier, og da ikke bare forklart med utgangspunktet i fjerde trinn, men også tredje trinn som omhandler de sosiale behov, dette med å tilhøre et fellesskap og relasjoner til andre mennesker. Det kan også være nærliggende å trekke inn Herzbergs tofaktor teori som motivasjonsforklaring for de ovennevnte uttalelsene. Det som skal gi energi i denne teorien er blant annet prestasjoner, anerkjennelse, involvering og vekst (Kaufmann & Kaufmann, 2009). For en leder kan det være av nytte å forstå hva det er som motiverer den enkelte ansatte, for bedre å kunne individuelt tilrettelegge for den enkelte.

Kompetanse er et sentralt element i flere av de kognitive motivasjonsteoriene. Deci og Ryan's selvbestemmelsesteori sier nettopp at blant annet kompetanse er en av de grunnleggende psykologiske behov hos mennesket (Deci & Ryan, 2000). Vi kan si at både

mestringselementet og utfordringselementet, dette at de ønsker å øke sin egen kompetanse, er begge faktorer som tilfører individet energi i form av motivasjon til å være deltakere. Flere lærer hadde selv et sterkt ønske om å delta i nettverket for utvide sin egen kompetanse i bruken av uteskole. I denne sammenheng vil det være av interesse å undersøke om motivasjonen er indre eller ytre drevet.

I følge selvbestemmelsesteorien er det den indre motivasjonen som er å foretrekke. Det er den motivasjonen som over tid vil skape de beste resultatene. Det ligger ingen konkret ytre belønning i å delta i nettverket i form av goder eller mer lønn. Faktisk er det slik at deltakelsen må til tider presses inn i en relativt hektisk hverdag. Skolene har stramme budsjetterammer å forholde seg til, slik at deltakelsen må skje innenfor fastsatte økonomiske rammer. Det ligger også en klar forventning fra skolenes ledelse at deltakere skal bidra aktivt i nettverket og fremstå som representant for aktuell skoles agenda, men også være deltaker i seg selv og derigjennom representere seg selv. Ledelsen ved alle skolene er tydelige på at skolen ønsker at deltakende lærere skal tilføre skolen ny kunnskap og kompetanse.

Flere av de elementene som er nevnt over bærer helt klart preg av å være av kategorien ytre påvirkninger på den enkelte lærers motivasjon. For de av lærerne som måtte tilhøre kategorien prestasjonsorienterte, vil dette med å kunne tilfredsstillende forventningene som stilles til den enkelte være motivasjonsfremmende (Kaufmann & Kaufmann, 2009). I våre resultater fremkommer det ikke klart at det er ledernes eller organisasjonenes ønske om resultat eller forventninger som er utslagsgivende for den enkelte deltakers motivasjon eller som gjør at de ønsker å delta i nettverket. Lederne var relativt tydelige i forhold til nettopp disse forventningene og at dette var kommunisert til de aktuelle deltakere. Dette tolker vi som at deltakerne har en indre motivasjon for å delta i nettverket, og at det er deres eget ønske om utvikling av kunnskap og ferdigheter innenfor uteskolekonseptet som er energigiveren. Dette støttes også i selvbestemmelsesteorien som nevnt over.

Ved to av skolene var rektorene tydelige på at de ikke la seg opp i hvordan lærerne la opp sin egen undervisning og hvilken aktivitet de valgte å benytte. De hadde full tillit til at lærerne var helt i stand til å tilrettelegge egen arbeidspraksis. At de ved de andre skolene ikke var like tydelige i intervju situasjonen på nettopp dette, betyr ikke at de ikke gir lærerne nødvendig autonomi i å utvikle og benytte seg av egen valgt praksis. Observasjoner gjort over tid viser veldig stor grad av tillit fra rektor overfor sin lærerstab med hensyn på valg av metode for

læring. Slik vi ser det gir dette stekt støtte for at læreren har store muligheter for å gjøre egne valg ut ifra egne premisser og kompetanser. I arbeidssammenheng er lærerne i en særstilling i forhold til selvbestemmelsesteoriens forutsetning om autonomi og selvbestemmelse. Dette er med på å underbygge funnet om at deltakerne har en indre motivasjon for å delta i nettverket.

Noen lærere uttrykte også at de ønsket å få bekreftelse fra andre på at det de holdt på med og de ideer som de hadde innen læring i friluft, var verdifullt og nyttig. For disse lærerne vil vi kunne si at deler av deres motivasjon for å delta i nettverket var for å få tilfredsstilt relasjonsbehov som i behovsteoriene (Kaufmann & Kaufmann, 2009), men også McClellands tilhørighetsbehov kan være aktuell forklaringsvariabel. Disse personene kan ha et behov for å tilhøre et fellesskap med personer som har samme preferanser som dem selv, og igjennom dette genereres motivasjon. Dette er en positiv motivasjonskilde som kan være viktig for å få resultater i blant annet nettverklæring, hvor nettopp den sosiale interaksjonen med personer som har felles interesser er en viktig del av nettverkets forutsetning.

I intervjuene vi hadde med rektorene var det flere som tok til ordet for at uteskolemetodikk er nyttig verktøy for tilpasset opplæring for den enkelte elev. Det er ikke alle som har like lett for å tilegne seg kunnskap og kompetanse kun igjennom det skrevne eller leste ord. Flere uttrykte en viss frustrasjon i at de ytre rammefaktorene til tider var til hinder for å utvikle uteskoleaktiviteter i den utstrekning som de kunne ønske seg. Økonomi var en av faktorene som ble nevnt som beskrankning. Utvikling av gode uteskoleaktiviteter og -fasiliteter, for eksempel lavvoer og lignende er i seg selv ikke de store kostpådragene, men lærerressursen er en begrensende faktor. Det er ikke alle plasser økonomisk rom for å ta denne lærer ut av undervisningen og sette inn en vikar i hans sted. Til tross for hindringer som ligger i veien for å kunne uteskoleaktivitet så er viljen til å prioritere dette blant rektorene absolutt til stede. Rektorenes motivasjon for å prioritere deltakelse i lærende nettverk, gjennom å tillate at lærerne deltar, kan vi ikke si noe eksplisitt om, for det mangler vi konkrete data på med unntak av et par rektorer som brukte dette som en del av kompetansehevingen og videreutvikling av sine medarbeidere. De uttrykte at de opplevde at deltakende lærere ble motivert i jobben ved sin deltakelse.

Flere av rektorene gav uttrykk for at læringsmålene, særlig de som ble evaluert eksternt gjennom de nasjonale prøvene til tider kunne virke som en hemsko på utvikling av uteskoleaktiviteter. Selv mente de at uteskoleaktiviteter i like stor grad som tradisjonelle

undervisningsmetoder ville være nyttige verktøy for å oppnå læringsmål, men oppfatter at omgivelsene, her representert ved foreldre, politikere og kommuneadministrasjon, ikke har samme holdning til slike aktiviteter. Og at skolene blir ytre styrt i forhold til aksepterte aktiviteter for å oppnå akseptable resultater på de nasjonale prøvene. I den grad det er mulig å snakke om autonomi på organisasjonsnivå blir denne redusert som følge av disse ytre kravene. En av skolene involverte foreldre og foresatte via FAU, elevene via elevrådet i tillegg til lokale lag og foreninger samt noen kommunale instanser i utarbeidelsen av skolens uteskoleplan. Denne skolen opplevde større forståelse for uteskole som metode for måloppnåelse enn ved andre skoler. Dette er i tråd med Senge (2000) sin forskning som viser at denne involveringen fra lokalsamfunnet er viktig for utvikling av skolen.

I dette har vi beskrevet og drøftet funn som går på den enkeltes lærer motivasjon for å være deltaker i Lærende nettverk i friluft. At det finnes motivasjon hos hver enkelt deltaker er å betrakte som en forutsetning for at læring skal finne sted (Illeris 2004). Vi har belegg i våre resultater for å si at denne motivasjonen er tilstede hos den enkelte deltaker. Det er en blanding av forskjellige faktorer som genererer motivasjon og dette varierer fra person til person. Funnene våre gir også grunnlag for å si at det i en kategorisering mellom indre og ytre motivasjon, gitt definisjonen til Kaufmann og Kaufmann (2009), så er det en klar overvekt av indre motivasjon som er tilstede blant våre intervjuobjekter. Som nevnt tidligere så er både kompetanseopplevelsen og behovet for selvbestemmelse sentrale behovsforutsetninger for den indre motivasjonen. Igjennom våre intervjuer med deltakeren i nettverket på de aktuelle skolene har det tydelig kommet frem både dette med kompetanseopplevelsen og selvbestemmelsen.

I de drøftinger som følger senere i oppgaven vil vi for enkelthets skyld generelt omtale motivasjonen til deltakerne kun som motivasjon og ikke skille på indre og ytre dersom dette ikke er essensielt for selve drøftingen.

Funn:

Den enkelte lærer opplever nytte av å være deltaker i nettverket

En av lærerne vi intervjuet uttalte:

”Har fått meg en vekker om at uteskole er å flytte klasserommet, ikke bare å dra på tur, men å flytte undervisningen ut.”

Her er det snakk om at personen har fått endret sine persepsjoner, sine forutinntatte forestillinger om hva en uteskole i praksis er. I Illeris’ helhetsmodell handler dette om kognisjon, da det her er snakk om en endring av bevissthetsform. Denne endring av holdning hos vedkommende faller innunder nyttebegrepet og er et viktig element i læringsprosessen i den individuelle tilegnelsesprosessen. I følge Senge (2006) vil slike opprinnelige mentale modeller ha vært til hinder for læring og i denne sammenheng. I denne sammenheng ville det betydd at læreren ville være ute av stand til å benytte seg av uteskoleaktiviteter som et pedagogisk verktøy. Ved å være en del av nettverket har personen fått ett nytt syn på uteskoleaktiviteter og klart å knytte dette til konkrete læringsmål i flere forskjellige fag. Det har skjedd en omstrukturering av de mentale modellene som en følge av deltakelsen.

Et annet eksempel på dette er følgende utsagn:

”Man kan bedre differensiere undervisningen gjennom uteskoleaktiviteter enn det man kan gjøre innenfor skolebygningens vegger”.

Deltaker har også her fått utvidet sin kunnskap, ikke nødvendigvis den konkrete kunnskapen i uteskoleaktiviteter, men deltaker får et bredere spekter å anvende sin kunnskap innenfor. Dette samsvarer med utvikling av den kognitive, innholdsmessige dimensjon som Illeris omtaler i sin modell (Illeris, 2004).

”Deltakelse har bidratt til mer variert matlaging ute, mer naturfag ute og mer matematikk ute”.

Uteaktiviteter innen de forskjellige emnene hadde vært gjennomført tidligere, men omfanget var lite og som det ble uttrykt så handlet matlagingen i stor grad om grilling av pølser. Ved en skole hadde de som en følge av deltakelse i nettverket etablert planer for uteaktivitet innen matematikk. I disse tilfellene kan vi si at det har blitt tilført ny læring, her i form av mer kunnskap innen uteskoleaktiviteter, til den enkelte deltaker som legges til den gamle. Illeris omtaler dette som assimilativ læring. Et annet eksempel er:

“har endret egen arbeidspraksis, mer uteaktiviteter nå enn før”.

Også her har deltakeren fått lagt til kompetanse som gjør ham bedre i stand til å benytte seg av uteskolemetodikk.

I følge Illeris (2004) må både den psykodynamiske dimensjonen, her motivasjonen, og den kognitive dimensjonen, her nytten, være tilstede for at den individuelle tilegnelsesprosessen skal finne sted. Vi mener derfor at det er belegg for å si at deltaker her har nytte av nettverket fordi læring har funnet sted, men vi kan ikke si noe om graden av nytten. En lærer kommenterer også at han har endret praksis en del som følge av kjennskap til og deltakelse i nettverket. En annen uttaler at:

”deltakelse i Lærende nettverk i Friluft har gitt meg flere praktiske tips og konkrete aktiviteter som jeg kan bruke i min egne undervisning.”

Dette støttes også opp av en av deltakerne som gir uttrykk for at det er verdifullt for ham å få praktisk info om verktøy, hjelpemidler og litteratur i form av idepermer og lignende. Denne læringen som har funnet sted i det vi har beskrevet over, har ikke bare funnet sted hos den enkelte i den individuelle læringsprosessen. Uttalelsene viser helt tydelig at deltakelsen i nettverket har vært avgjørende for læringen, i tråd med litteraturen snakker vi her om nettverket som arbeidspraksis. Dette vil vi komme mer innpå senere i kapitlet.

Et utsagn som;

”jeg har fått større tro på uteskolen som verktøy for elevenes læring”

viser at nettverksdeltakeren i større grad ser nytten av uteskolemetodikken. Her er det ikke snakk om endring av en mental modell slik som i tilfellet over. Her er det snakk om en forsterkning av allerede eksisterende modell. I en streng tolkning av Illeris sin helhetsmodell vil utsagnet ikke direkte kunne knyttes til den kognitive eller nytte dimensjonen fordi det her ikke er snakk om direkte læringstilegnelse. Vi velger likevel å forklare funnet ut ifra nytte dimensjonen med begrunnelse i at personens egen oppfattelse av viktigheten av uteskoleaktiviteter blir forsterket og på den måten har han nytte av sin deltakelse i nettverket.

Fra rektorene får vi høre;

”Fokus på at uteaktivitetene skal ha konkrete mål”

”Våre planer skal vise hva som er læringsmålene for uteaktivitetene”

”Mer system i aktiviteten er ønskelig”

Flertallet av lærerne vi intervjuet var tydelige på at de igjennom sin deltakelse i nettverket bedre var i stand til å se de forskjellige læringsmålene som ligger til grunn for de forskjellige

fagene i et uteskoleperspektiv. Aktivitetene er nå lettere å gjennomføre fordi de er forankret i læreplanen. Riktignok er det i det sosiale samspillet med de andre deltakerne at selve læringen har funnet sted, men det er den enkelte deltaker som har tilegnet seg den kunnskapen gjennom sin deltakelse og som helt klart ser nytten. I Illeris sin begrepsdefinisjon av læring inngår også bevissthetsformer som en del av læringsbegrepet.

Selve Lærende nettverket i friluft ble også av flere lærere trukket frem som nyttig for læringen.

”Vi får utvekslet ideer og tanker med andre som jobber med det samme og har samme interesse”

”Gir mulighet for å lære gjennom besøk til andre skoler, slik at man kan se andres praksis”

”Nettverket samler folk som driver med det samme slik at de kan få snakket sammen, ikke bare høre på en foreleser eller instruktør”

”Lettere å se muligheter for å jobbe ute og skape aktivitet, spesielt i de tre fagene matte, naturfag og mat og helse”

”Gjennom nettverket har jeg fått knyttet mange gode kontakter som kan brukes i mange sammenhenger”

Alle ovenstående kommentarer er hentet fra forskjellige deltakere. De refererer til nytten av nettverksdeltakelsen for dem som enkeltpersoner i forhold til å utvikle sine egne kunnskaper og ferdigheter. Her snakker vi først og fremst om nettverket som arena for læring. Den sosiale interaksjonen som finner sted mellom deltakerne oppleves av den enkelte som nyttig. I Illeris sin modell vil det være mulig å plassere flere av disse utsagnene i forskjellige dimensjoner. Her velger vi å se på dem i forhold til den kognitive, innholdsdimensjonen nettopp fordi det handler om å se betydningen av nettverksdeltakelse. Vi har ikke data som med sikkerhet kan si oss noe om deres utgangspunkt før deltakelsen, altså hvordan de så på nettverksarbeid fra før. Men igjennom intervjuene kom det frem at deres oppfattelse av nettverksarbeid nå er positiv. Flere uttrykker også at det er motiverende å være med i nettverket.

Funn:Den enkelte lærer opplever utvikling og kompetanseheving som resultat av samspillsprosessene i nettverksgruppa

Alle tilbakemeldingene fra nettverksdeltakerne tilsier at Lærende nettverk i friluft fungerer som redskap for kunnskapsdeling og kompetanseheving, og at det foregår en kollektiv læreprosess i nettverksgruppa:

“Vi deler ideer og erfaringer.”

“Nettverket er en av få arenaer der vi har mulighet til møter og samtaler med andre skoler.”

“Nettverket er et sted man kan fortelle om ting man har fått til, det er artig å føle at man er til nytte, man vokser på dette i egen lærerrolle.”

“Vi får mulighet for kunnskaps- og kompetanseheving.”

“Gjennom nettverkssamlingene får vi mulighet til å lære av andres praksis ved å besøke andre skoler.”

“Vi får ideer om hvordan vi kan skape nye læringsarenaer for tilpasset opplæring og reflekterer rundt aktiviteter for elever som ikke trives i vanlig klasseromssituasjon.”

“Viktig med en tydelig agenda som viser hva vi ønsker å oppnå ved hver samling.”

“I nettverksmøtene bruker vi både dialog, erfaringsutveksling og praktiske aktiviteter som metode for læring.”

Rektorene ved nettverksskolene forteller at de observerer følgende:

“Nettverksdeltakelsen bygger et positivt selvbilde som smitter videre til andre medarbeidere.”

“De deltakende lærerne opplever læring, de er på et annet sted nå enn da de trådte inn i nettverkssamarbeidet. De har fått flere erfaringer og er kommet på et høyere nivå innen fagområdet.”

“Sosial utvikling er grunnlag for læring, og denne utviklingen blir stimulert av nettverksarbeidet.”

“Den enkelte lærer som deltar i nettverket opplever læring og utvikling.”

Vi kan sammenligne samarbeidsgruppa Lærende nettverk i friluft med en liten organisasjon. I en lærende organisasjon er alle medarbeidere engasjert i å skape og dele kunnskap om hvordan organisasjonens mål best kan nås. I noen organisasjoner har medarbeiderne fokus på

å forsvare sine handlinger istedenfor å lære av de feil som gjøres eller oppstår. Dette er tilfelle i organisasjoner som ikke har utviklet en kultur for læring. Om organisasjonen har en kultur for læring vil holdningen være at det å se på praksis som ikke har ført til ønskede resultater, faktisk kan føre til god læring (Argyris & Schön, 1996) (Argyris, 1999).

Deltakerne i nettverkets svar på undersøkelsene viser at det i Lærende nettverk i friluft er et godt klima for felles å se på både styrker og svakheter ved undervisningsopplegg og metoder. Deltakerne opplever kollektiv læring innad i nettverket. De er trygge på hverandre og deltar med en innstilling om at Lærende nettverk er et sted for læring og evaluering av egen praksis. Tryggheten kan også skyldes at de ikke er i sin vanlige arbeidspraksis, men i et annet miljø der de ikke har noe å tape på å vise svakheter eller aktiviteter som ikke har fungert etter planen. Nettverket er ikke en arena der noen får noen fordeler eller goder på grunnlag av prestasjoner. Deltakerne er med under forholdsvis like forutsetninger; de ønsker å utvikle egen lærerpraksis og uteskolepraksisen i skolens arbeidspraksis. De har lite å tape på å dele erfaringer om praksis som ikke har fungert som forventet. Det kommer frem at de ser på slike erfaringer som et utgangspunkt for utviklingsarbeid, på samme måte som positive erfaringer også stimulerer til videre utviklingsarbeid.

I boka "Schools that learn" hevder Peter Senge at samarbeid mellom lærere, nettverksbygging og erfaringsutveksling mellom skoler og med lokalt samfunns- og næringsliv og lærerutdanningsinstitusjoner er viktige forutsetninger for skoleutvikling (Senge, 2000). Nettverksarbeid er en fysisk tilrettelegging for samarbeid og læring. I nettverksarbeid brukes dialog og kommunikasjon, erfaringsutveksling, som metode for kollektiv læring (Herløv Petersen, 2002). Lærende nettverk i friluft er en ny, konstruert form for fellesskap som gir mulighet for samarbeid og læring (Friluftsrådernes Landsforbund, 2007). Lærende nettverk er et virkemiddel for kompetanseutvikling og kunnskapsdeling. Samarbeidet i nettverk skal stimulere organisasjoner til å dele og videreutvikle kunnskap og erfaringer. Denne formen for nettverk skal være lærende i den forstand at det skaper dialog, erfaringsutveksling og refleksjon som grunnlag for endring og utvikling av arbeidspraksis (Kunnskapsdepartementet, 2008). Jevnlig samarbeid i nettverk skal etter intensjonen føre til organisasjonsutvikling og læring.

Tilbakemeldingene viser at Lærende nettverk i friluft er en læringsarena med tid og rom for kunnskapsdeling og kompetanseheving. De kollektive læreprosessene stimuleres av både, dialog, erfaringsutveksling og praktiske aktiviteter, samt støtte fra ekstern fagperson.

Delkonklusjon:

Lærende nettverk i friluft at hatt en positiv innvirkning på deltakernes utvikling og har hevet deres kompetanse innen uteskoleaktiviteter gjennom de kollektive prosesser innad i nettverksgruppa

Vi finner belegg i våre funn og data for å kunne si at individuell læring hos den enkelte deltaker har funnet sted. Motivasjonen for deltakelse i nettverket fra den enkelte er til stede og dette er en absolutt forutsetning for at den individuelle tilegnelsesprosessen skal finne sted. Vi har også funnet at den motivasjon som er til stede hos de aller fleste av våre intervjuobjekter langt på vei kan sies å være av indre karakter. Deltakerne finner aktivitetene i seg selv motiverende. Det er ikke ytre kontrollerende elementer som gir motivasjon for deltakelse og bruk av uteskolemetodikk som verktøy. Vi finner også belegg for å si at deltakende lærere har nytte av og helt klart ser nytten av deltakelse i nettverket. Gjennom sin deltakelse i nettverket utvikler den enkelte deltakeren sin egen kompetanse. Dette medfører at de er bedre i stand til å utøve uteskoleaktiviteter på en god måte. Både i forhold til trygget på egen rolle og kvaliteten på selve aktiviteten.

En rektor uttrykte seg slik:

”Lærerne hos oss har fått et videre syn på læringsstrategier gjennom deltakelse i nettverket og praktisering av uteskoleplanen”

Uttalelsen fra denne rektor viser at ved denne skolen har individuell læring hos de deltakende lærere funnet sted og er observert. Ikke bare dreier det seg om håndgripelige ferdigheter, men også en større bevissthet rundt uteskoleaktiviteter som verktøy for å nå læringsmålene.

4.2 Hvordan er muligheten for utvikling og kompetanseheving i samspillprosessen mellom enkeltpersoners arbeidsidentitet og nettverkets praksisfellesskap?

I følge Illeris teori for læring i arbeidslivet er det i samspillet mellom det arbeidende individ og et praksisfellesskap at læring finner sted (Illeris, 2004). Det arbeidende individs *arbeidsidentitet* er et sentralt element i forhold til denne læringen. Utgangspunktet i Illeris modell (se kap. 4.5) når det gjelder arbeidsidentitet, er at dette handler om hvordan jeg'et opplever seg selv som arbeidende individ i et praksisfellesskap. Og at identiteten skapes i skjæringspunktet mellom den individuelle læringsprosessen og den sosiale samspillprosessen. Dette innebærer at arbeidsidentiteten påvirkes av dimensjonene vi har drøftet ovenfor: Motivasjon, nytte, læringsarenaer og forventninger.

Tilnærmingen til drøftingen rundt dette temaet vil bli noe annerledes enn foregående drøfting. Dette skyldes i all hovedsak det vi beskrev om i metodekapittelet at vi ikke hadde direkte spørsmål knyttet til begrepet arbeidsidentitet. Vi vil derfor i kommende drøfting knyttet til arbeidsidentitet måtte gjøre en tolkning ut i fra funn i undersøkelsene våre for å vurdere relasjonen mellom arbeidsidentitet og praksisfellesskap.

I vårt tilfelle er arbeidsidentiteten i all hovedsak knyttet opp mot lærerrollen; en rolle der individet står i relasjoner til både ledelse, medarbeidere og elever. Vi har sett på i hvilken grad den enkelte deltaker identifiserer seg med denne rollen og ønske om å utvikle seg nettopp i denne.

Uttalelser som;

”det er artig å føle at man er til nytte, man vokser på dette i egne lærerrolle”

viser at deltakeren her ikke er indifferent til lærerrollen, vedkommende identifiserer seg med denne rollen. Flere av lærerne uttrykker at de nå føler seg tryggere i utøvelsen av uteskoleaktiviteter og at de derfor vil være bedre i stand til å gi elevene det de selv, lærerne, mener de har krav på med hensyn på det faglige elementet i aktivitetene. Dette faller inn under det vi tidligere i motivasjonsdrøftingen har betegnet som et kompetanseelement, men det sier oss også noe om at lærerne i sin rolle ønsker å bli sett på som ressurspersoner. Sitatet viser også at responsen i praksisfellesskapet tilsier at lærerens vilje til kunnskapsdeling er nyttig og blir positivt mottatt. Ut fra dette sitatet oppfatter vi dermed et samsvar mellom lærerens arbeidsidentitet og praksisfellesskapets holdninger og visjoner.

Et annet element som kan si noe om arbeidsidentiteten til deltakerne er at samtlige er opptatt av at læring i friluft ikke skal være synonymt med turdag. Det er et pedagogisk opplegg på samme måte som all annen undervisning. Vi tolker dette dit hen at de er opptatt av at de har en pedagogisk rolle, de skal gi elevene mulighet for tilegnelse av kunnskap, og at de ikke bare skal være ”turledsagere”.

Observasjoner gjort under møtene og samlingene som har vært, går i den retning at uteskoleaktivitetene er samtaletemaer også utenfor selve det fastsatte møte. Pauser og liknende brukes svært ofte til å samtale og diskuterer rundt konkrete aktiviteter eller planer og også til erfaringsutveksling på gjennomførte elementer. Av dokumentgjennomgang ser vi at møtene er relativt korte, da de i all hovedsak må skje innenfor lærernes kjernetid. Rektorer bekrefter at det er lite rom i budsjetter for bruk overtid på slike aktiviteter. Det er likevel slik at ved flere anledninger så har møtene gått utover sine fastsatte tidsrammer fordi deltakerne har vært så engasjerte. Denne “mertiden” går utelukkende ut over deres egen fritid, de får den ikke nødvendigvis kompensert. Hadde de vært likegyldige til deres rolle som lærer, og ikke ønsket å utvikle seg på området, her innen uteskolemetodikk, ville viljen til denne ekstra innsatsen trolig ikke vært til stede. De ser både nytten av arbeidet som skjer i nettverket og er motivert for å delta og dette sier noe om deres motivasjon for utvikling av egen arbeidsidentitet.

I vår sammenheng ser vi på individet i relasjon til flere ulike praksisfellesskap. Det ene praksisfellesskapet er selve nettverksgruppa. Deltakerne uttrykker at de er med å utforme målsettinger og arbeidsstrategier for nettverket. Dette praksisfellesskapets visjoner er altså utarbeidet på grunnlag av deltakernes visjoner, så i stor grad finner vi samsvar mellom den enkelte deltakers arbeidsidentitet og praksisfellesskapets mål og visjoner. Et konkret eksempel på hvordan dette ble uttrykt:

“Nettverksfellesskapet består av lærere som har samsvarende holdninger og visjoner. Nettverkssamlingene gir oss gode muligheter for å snakke sammen, og til å utvikle og utveksle aktiviteter knyttet til undervisning i friluft”

Lærerne i våre undersøkelser står i relasjon til praksisfellesskap bestående av ulike grupperinger av medarbeiderkollektiv ved egne skoler; altså praksisfellesskap i egen organisasjon. Dette kan være hele medarbeiderkollektivet, team, trinnfellesskap etc.

Fra lærerne fikk vi vite:

“Ved skolen er de andre lærerne lite interesserte i dette arbeidsområdet”

“Ved vår skole har vi ikke dette arbeidet blitt etterspurt fra ledelsen”

“Hos oss setter ledelsen av tid til at alle lærerne kan arbeide med dette i fellesskap i lærermøter”

Fra ledelsens ståsted:

“Vår skole håper på en læring som kan utvikle hele vår skolekultur”

“Vi jobber med å få et videre perspektiv på hvordan skolen kan jobbe med uteskole”

“Vi arbeider med tema på teamnivå, men kan bli bedre til å spre kunnskapen slik at den kommer til nytte for alle i organisasjonen”

“Kunnskapsdelingen i medarbeiderfellesskapet holder hele skolen i utvikling”

Det er varierende grad av samsvar mellom den enkelte lærers arbeidsidentitet og de ulike praksisfellesskapene han står i relasjon til.

Delkonklusjon:

Den enkeltes arbeidsidentitet og nettverkets arbeidspraksis samsvarer på en slik måte at kompetanseheving og utvikling finner sted

Vi ser at deltakerne i Lærende nettverk i friluft sin arbeidsidentitet samsvarer med formålet visjonene for nettverkets arbeid. Illeris' teori tilsier at når disse lærerne møter andre lærere med tilsvarende arbeidsidentitet, møter de et praksisfellesskap der læring kan finne sted. I møte med praksisfellesskapet i nettverket vil altså læring finne sted. I møte med praksisfellesskapene ved skolene, ser vi at læring vil kunne finne sted i ulike grad ved enkelte skoler, mens enkelte fellesskap ikke har et samsvarende verdigrunnlag og ikke på samme måte skaper en naturlig arena for overføring av læring.

4.3 Hvordan fungerer lærende nettverk i friluft som arbeidsmetode for utvikling og kompetanseheving på organisasjonsnivå, for den enkelte skole som representeres i nettverket?

Vi presenterer Illeris helhetsmodell for læring i arbeidslivet i kapittel 2.5. I modellen er den øverste trekanten konsentrert om det individuelle læringsforløp, mens den nederste er organisasjonsorientert, den beskriver altså organisasjonens kollektive læringsforløp. Denne trekanten fokuserer på hvordan læringsmiljøet i en organisasjon er, både med hensyn til formelle strukturer som arbeidets innhold, organiseringsmåte og teknologi; *det teknisk-organisatoriske læringsmiljø*, og uformelle strukturer som tradisjoner, normer, verdier, sosiale grupperinger og prosesser på arbeidsplassen; *det sosialt-kulturelle læringsmiljø*. Medarbeidernes læring skjer i samspillet mellom disse ulike typene læringsmiljø og i kombinasjon med det som skjer på hver enkelt sitt kognitive, individuelle nivå (Illeris, 2004).

Gjennom våre undersøkelser blant fire skoler i Lærende nettverk i friluft øst i Agder, ser vi at organisasjonenes kollektive læreprosesser foregår i ulik grad og på ulike nivåer. Flere løsninger kan være vellykkede, avhengig av hva som passer den enkelte skoles arbeidspraksis, mål og visjoner. Vi finner former for kollektiv læring både på gruppenivå og på organisasjonsnivå. Videre vil vi presentere funn relatert til disse læringsprosessene på ulike kollektive nivå og sammenligne funnene med vårt teorigrunnlag.

Funn:

Forankring i læringsmål

har betydning for om nettverkets arbeid fører til kollektive læreprosesser

En av skolene i nettverket forteller at de har lyktes i å overføre holdninger og visjoner fra arbeidspraksisen i nettverket til arbeidspraksisen ved egen skole og har på denne måten lyktes i å skape et kollektivt læringstrykk ved sin organisasjon. For å få til et kollektivt læringstrykk har denne skolen uttalte ambisjoner med tydelige mål, som igjen er knyttet tett opp til undervisningen og skolehverdagen, slik at medarbeiderne ser nytten av å arbeide i denne retningen. Dette harmonerer med teorien om at i en velfungerende organisasjon føler medarbeiderne at de er delaktige i et fellesskap med en felles, motiverende målsetting (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005).

Ledelsen ved skolen som har lyktes med å få i gang organisasjonslæring knyttet til uteskolemetodikken forteller at de ser viktigheten av å skape en felles visjon for skolen, spesielt i startfasen for endringen av undervisningsmetodikken. Rektor forteller om resultatene:

“Medarbeiderne har fått uteskolebegrepet inn i terminologien, og både elever, lærere og foreldre er blitt mer fortrolige med arbeidsmetoden. De klarer nå å forankre uteskoleaktivitetene i læreplanens kompetansemål.”

Ledelsen forlanger konkrete planer faglig knyttet opp mot læreplanen Kunnskapsløftet (LK06). Skriftliggjøring av målene vil kunne være et bidrag til å endre eventuelle inngrodde mentale modeller og fordommer mot denne undervisningsmetoden. Når alle de involverte ser de samme målene for aktivitetene, vil dette kunne bidra til at det skapes felles visjoner for arbeidspraksisen.

I tillegg til overnevnte skole som opplever kollektiv læring i hele organisasjonen, finner vi at to skoler opplever kollektiv læring på gruppenivå, den ene i et team-samarbeid og den andre i et trinn-samarbeid. Ledelsen ved disse skolene forteller oss at:

“Nettverksdeltakelsen holder skolen i utvikling.”

Disse skolene har selv valgt at ikke hele organisasjonen skal utvikles innen uteskolemetodikkfeltet, men at medarbeidere som er motivert for denne metoden, kan utvikle seg gjennom kollektiv læring i grupper. Til sammen tre skoler har altså oppnådd kollektiv læring på ulike nivåer og i ulik grad.

Ledelsen ved skolene som opplever ulik grad av kollektiv læring, uttrykker at konkrete planer knyttet opp mot målene i LK06 kan bidra til å kvalitetssikre undervisningen; til å sikre at medarbeiderne fortsatt arbeider målrettet med kompetansemålene i sin undervisning og arbeidspraksis. Resultatet blir strukturerte, målrettede planer for uteundervisning. Vi får vite at forankring i kompetansemålene kan virke som et middel for å bevisstgjøre lærere, elever og foreldre om at aktiviteten er rettet mot en spesiell læring. En av rektorene forteller oss at:

“Arbeidspraksisen i nettverket blir kontinuerlig vurdert i forhold til om den vil samsvare med nasjonale retningslinjer for kompetanseutvikling.”

Ledelsen ved alle skolene sier at de må se kompetansemål fra læreplanen bli oppfylt gjennom uteaktivitet, de må erfare at en annen læringsarena enn klasserommet er en god metode for arbeid med enkelte emner, for å ha ryggdekning for å prioritere tid til denne arbeidspraksisen.

Ledelsen ved skolene i nettverket konkluderer med at den forankringen nettverket har fått til å tydeliggjøre fra uteskoleplanenes aktivitetsmål til læreplanenes kompetansemål fører til at uteskole langt på vei er blitt en arena for konkretisering av undervisningen og tilrettelegging for mer varierte læringsstrategier, som igjen fører til bedre læring. Vi har tidligere vist til Kaufmann & Kaufmann (2009) som vektlegger at ledere må få de menneskelige og tekniske ressursene i organisasjonen på linje med strategiene og visjonene for organisasjonens mål. Dette mener vi skolene har oppnådd gjennom å konkretisere visjoner og mål, og å sette dem inn i en uteskoleplan som er felles for hele organisasjonen.

Resultatene våre viser at medarbeiderne går inn for arbeidspraksis de ser er nyttig og som de er enige i begrunnelsen for. Medarbeiderne som deltar i nettverket forteller at de ser mer system i aktivitetene, undervisningen blir mer variert og mindre “boklig” og de synes det er lettere å se mulighetene for å lære ute i mange fag. Representantene fra alle skolene forteller at personalet ved skolene er blitt mer bevisst at uteskolemetodikken kan brukes i mange sammenhenger og innenfor mange ulike emneområder. De uttrykker at dette både gjør dem bevisst nytteverdien av arbeidspraksisen og at de blir motivert for denne arbeidspraksisen. Ifølge Senge (2006) henger opplevelse av personlig mestring sammen med å se hensikten bak visjoner og mål, og vi mener nettverkets bevisste målfokusering i uteskoleplanene kan være medvirkende til at medarbeidere ser hensikten og føler personlig mestring i forhold til dette arbeidsfeltet.

Både lærere og ledelse forteller at *uteskole* og *læring i friluft* er begreper som gir assosiasjoner om “å gå på tur” og “å leke i naturen”. Rektor ved en av skolene mener at tradisjonelt har man forbundet uteskole med fysisk fostring og trening av sosial kompetanse, ikke kunnskapsinnlæring. Slike antakelser og oppfatninger finnes både hos elever, foreldre og lærere. Dermed kan det være vanskelig å få aksept for bruk av disse læringsmetodene. Til tross for at både sosial kompetanse og folkehelse er viktig, mener rektorene i vår undersøkelsesgruppe at disse aspektene fra statlig hold ikke blir sett på som de viktigste for skolen å prioritere tid til. Læreplaner og krav fra studieopptak og arbeidsplasser bidrar til at skolene må sette kunnskapsmål i første rekke, i og med at tiden man har til rådighet er knapp sammenlignet med kompetansen man skal oppnå i de ulike fagene.

Gjennom Friluftsrådet Sør får vi vite at i nettverkets etableringsfase valgte flere skoler ikke å bli med i samarbeidet med den argumentasjon at man gjennom uteskole ikke vil kunne

arbeide målrettet nok med kompetansemålene fra læreplanen Kunnskapsløftet. Slike tilbakemeldinger gir signaler om hvilke mentale modeller knyttet til *uteskole* vi finner i skoler i dag og som trolig fantes i skolene ved etablering av Lærende nettverk i friluft.

Gjennom dokumentanalyse av Friluftsrådernes Landsforbunds veileder for Lærende nettverk i friluft finner vi at friluftsrådernes mål for nettverksarbeidet er bevissthet rundt valg av metode og lærested. Det er et mål at tradisjonell undervisning med abstrakte læremidler i klasserom ikke skal brukes som eneste metode for å arbeide med kunnskapsmålene i grunnskolen, men at bruk av læringsmiljøer i skolens nærmiljø skal bli en naturlig del av skolehverdagen.

Gjennom dokumentanalyse finner vi også at Lærende nettverk i frilufts fokus på å forankre uteskoleaktivitetene i kompetansemålene i læreplanen for grunnskolen er et grep som er gjort for å endre oppfatningene om hva uteskolemetodikken innebærer. Alle skolene som deltar i nettverket forteller på ulike måter at de *har lært*, at de *har blitt mer bevisst* eller at de *har fått en vekker om* at uteskole ikke bare er å dra på tur, men å flytte undervisningen ut, - at *uteskole* eller *læring i friluft* er å velge læresteder som er relevante for temaene det arbeides med og at undervisningen på denne måten blir mer virkelighetsnær og konkretisert. I referatene fra etableringen av nettverkssamarbeidet ser vi at skolene ønsker at samarbeidsforumet skal arbeide med å utvikle konkrete uteskoleplaner som både skal være forankret i læreplanen og i skolens mål og visjoner lokalt. Ledelsen ved en skole forteller at de ønsker dette for å kvalitetssikre undervisningen. Ledelsen ved tre av skolene ønsker at deltakelsen i nettverket skal påvirke deltakende læreres holdninger og visjoner, og at disse holdningene og visjonene videre skal overføres til organisasjonskulturen ved den enkelte skole.

Kunnskapsløftet har læreplaner for fagene med tydelige kompetansemål. Det er lagt vekt på grunnleggende ferdigheter i å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, i lesing, i tallforståelse og i å bruke digitale verktøy (Utdanningsdirektoratet, 2006). Fra staten fokuseres det på nasjonale prøver i grunnskolen; tester for å kontrollere kunnskapsnivået hos elever på ulike trinn (Utdanningsdirektoratet, 2010). Vårt inntrykk er at dette kan oppfattes som en kvalitetskontroll for skolers virksomhet. Gjennom undersøkelsene våre får vi innblikk i at arbeidet med å oppnå tilfredsstillende resultater i disse prøvene er sentralt i skolehverdagen.

I undersøkelsene våre får vi vite at alle skolene mener nettverkets navn fører til at dette samarbeidet ikke oppfattes som betydningsfullt av dem som ikke kjenner innholdet i arbeidet.

Det oppfattes som noe som mangler faglig tyngde og forankring i læreplanen. Begrepsavklaring er nødvendig for å få medarbeidere og ledelse med i en organisasjonsutvikling i denne retningen, jamfør teoriene til Gitte Haslebo og Peter Senge (Haslebo & Nielsen, 1997) (Senge, 2006). Ut fra disse tilbakemeldingene trekker vi en slutning om at et annet navn på nettverket vil kunne gi større gjennomslagskraft for arbeidsmetoden. Vi mener nettverket bør ha et navn som gjør det lettere å forstå arbeidsmetodens forankring i kompetansemål i kombinasjon med at det beskriver noe om metodikken som brukes i dette læringsarbeidet. Vår hypotese er på bakgrunn av dette at en annen tittel på nettverkets arbeidsfelt og metodikk vil kunne gjøre det lettere for lærerne som ikke selv sitter i nettverket å få forståelse for hvilke mål nettverkets arbeidspraksis har. Dersom alle medarbeiderne i nettverksskolene forstår målfokuset og arbeider i retning av disse målene, er det i følge både Kaufmann og Kaufmann (2009) og Senge (2006) større sjanse for at organisasjonen utvikler systemtenkning slik at medarbeiderne ser ulike strategier som små skritt på veien mot målene og ser hvordan Lærende nettverk i friluft er med på målrettet arbeid gjennom en stedsbasert læringsmetode, der undervisningen flyttes ut av klasserommet.

I teorikapittelet presenterte vi Utdannings- og forskningsdepartementets mening om at det er nødvendig at ledelse og medarbeidere klarer å velge og å skape en målrettet, felles forventning fra alle i organisasjonen, og på denne måten å skape et kollektivt læringstrykk på organisasjonens målsettinger (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). Senge vektlegger også dette i sin teori om at kollektiv læring er nødvendig for organisasjonslæring (Senge, 2006). Overføringen av holdninger og visjoner fra arbeidspraksisen i nettverket må altså overføres til arbeidspraksisen ved en hel skole dersom man skal få til et kollektivt læringstrykk ved den enkelte organisasjon (Nylehn, 2002) (Senge, 2006).

Organisasjoner har bedre forutsetninger for at medarbeiderne tar medansvar for læringen, dersom medarbeiderne har følt et behov for kunnskapsutvikling og kompetanseheving (Illeris, 2004). Vi presenterer Illeris helhetsmodell for læring i arbeidslivet i teorikapittelet, og vi kaller en av læringsdimensjonene i modellen for *nytte*. Våre funn viser at forankringen av nettverkets arbeidspraksis i skolens mål og visjoner viser medarbeiderne i organisasjonen hvilken nytteverdi arbeidspraksisen gir. Vi mener forankringen fører til at ledelse og medarbeidere ser hvordan denne praksisen kan føre til måloppnåelse for organisasjonen som helhet (skolen), for den enkelte medarbeider (læreren) og for den enkelte bruker (eleven).

Skolene uttrykker at de har fokus på både kunnskaper, holdninger og ferdigheter i planlegging, gjennomføring og evaluering av uteskoleaktiviteten.

Vi ser at tilbakemeldingene fra skolene i nettverket samsvarer med vårt teoretiske tilfang: *Målforankring og kollektive visjoner og modeller* legger grunnlag for opplevd nytteverdi av nettverkets arbeidspraksis. Den opplevde nytten legger grunnlag for organisasjonslæring.

Funn:

Ekstern støtte med faglig kompetanse stimulerer til organisasjonsutvikling

Underveis i våre undersøkelser dukker det opp et samsvarende funn både fra undersøkelsene i lærergruppen og i undersøkelsene vi gjennomførte blant lederne:

“Uten koordinator hadde ikke nettverket eksistert lengre, arbeidet hadde stoppet opp uten en pådriver og motivator.”

Lærerne ved en skole forteller at de ønsker at de i forbindelse med nettverksarbeidet kunne hatt mulighet for å få besøk av en koordinator som kunne være pådriver til å få spredd ny læring og utvikling til hele skolen. Ledelsen ved en annen skole mener at en støtte fra en konsulent utenfra er ønskelig for hele skolen, slik at hele kollegiet får en felles opplevelse å knytte arbeidsmetoden opp mot, slik at arbeidet får en god, faglig forankring og legitimitet. De forteller at de ønsker seg en mentor som kan holde arbeidspraksisen varm for skolen. De vektlegger at vedkommende som skal fungere som mentor må ha god legitimitet og faglig forankring, og må klare å holde driv i uteskolepraksisen ved skolen. Skolene uttrykker at de ønsker å bli jevnlig fulgt opp gjennom faste møter med en slik mentor.

Disse tilbakemeldingene harmonerer med skoleforskernes påstander om at støtte utenfra stimulerer til positiv utvikling av organisasjon og kompetanse (Björn m.fl., 2002).

Vi presenterte i innledningen lærende nettverk som et verktøy ment for økt læringsdeling og spredning av taus kunnskap som allerede finnes blant ledelse og medarbeiderne i skolen; et pedagogisk verktøy for læring og utvikling både individuelt - og på organisasjonsnivå. Men dersom arbeidsmetoden brukes uten kunnskap, kompetanse og ferdigheter knyttet til en slik læringsprosess, kan metoden være et element som stjeler tid og fokus bort fra andre oppgaver i læringsarbeidet uten å gi merverdi. I verste fall kan man gjennom ukyndig bruk av metoden

risikere at det skjer negativ læringsutvikling i skolene og at resultatet på sikt kan gi negativ innstilling til nettverkssamarbeid generelt.

Funn:

Utvikling og kompetanseheving gjennom kollektive læreprosesser finner sted ved skoler der både ledelse og medarbeidere er motivert for læring og opplever nytte av nettverksdeltakelsen

Både på individ- og organisasjonsnivå viser våre funn endrede syn på uteskolemetodikken som følge av deltakelse i Lærende nettverk i friluft. Deltakende lærere forteller at de gjennom nettverket får konkrete tips som de videreutvikler ved egen skole. De forteller at de har nytte av et forum der de får tid til og mulighet for felles refleksjon og erfaringsutveksling. Ved en av skolene er det nettverksrepresentantene selv som tilpasser de nye ideene til egen skole, ved en skole er det nettverksdeltakerne i samarbeid med de andre lærerne som underviser ved samme trinn, ved en skole samarbeider nettverksdeltakerne i stor grad med teamene sine og ved en skole har dette arbeidet i noe grad foregått kollektivt. Dette har munnet ut i praktiske fagdager og/eller prosjekter ved tre skoler. I disse sammenhengene har all aktivitet vært knyttet til ulike læringsarenaer i skolens nærmiljø. I tillegg har arbeidet bidratt i utviklingen av ulike varianter av uteskoleplaner ved alle skolene. Gjennom intervjuer fikk vi direkte svar i forhold til opplevd organisasjonslæring:

“Deltakelse i Lærende nettverk i friluft har ført til ferdigstilling av en felles uteskoleplan for hele skolen. Uteskoleplanen har ført til ny arbeidspraksis blant lærerne”

Undersøkelsene våre viser at alle skolene i nettverket har tiltro til nytten av arbeidsmetoden uteskole, som nettverket arbeider for å få inn i organisasjonenes arbeidspraksis. Både ledelse og lærerne i nettverket uttaler i samsvarende ordelag at

“metoden er et nyttig verktøy for elevers læring”

Ved alle skolene vektlegges nytten av at elever får oppleve læring gjennom flere sanser og får benytte ulike læringsstrategier, og at elever med spesielle behov ofte har bedre læringsutbytte gjennom denne arbeidsmåten.

Undersøkelsene viser at det er ulik motivasjon og opplevelse av behov fra ledelsens side. Ledelsen ved en av skolene uttrykker at de opplever ytre drivkrefter som motiverer for arbeid

med uteskolemetodikk gjennom føringer fra kommune, elevenes foresatte og lokalmiljø. Ledelsen ved denne skolen og ledelsen ved en annen av skolene drives også av egen tro på at denne arbeidsmetoden virkelig har noe for seg for både elever og lærere knyttet til deres skole. Ved en tredje skole oppleves holdningene blant en del av medarbeiderne som negative til effekten av denne arbeidsmetoden. Ved den siste skolen forteller ledelsen at de i utgangspunktet ikke hadde tatt noe spesielt standpunkt, men at de ble motivert for arbeidet gjennom egne medarbeideres ønsker om å benytte denne arbeidsmetoden. Her er i utgangspunktet ikke ledelsen initiativtaker og pådriver, men lærere selv har tatt initiativ til arbeidet, motivasjonen finnes hos den enkelte deltaker. Lærerne ved denne skolen forklarer at de ønsker å delta for å oppleve egen læring og utvikling for å bedre egen arbeidspraksis. De ønsker bekreftelser fra andre med lignende arbeidshverdag og erfaringsbakgrunn i forhold til om deres metoder er meningsfulle. Ledelsen forteller deres ønske er at medarbeiderne skal få arbeide innenfor dette området fordi de har faglig bakgrunn for det, de viser interesse for arbeidet og de uttrykker selv at de har nytteverdi av deltakelsen i nettverket. Ledelsen ved denne skolen vektlegger lærernes motivasjon som betydningsfullt for resultatet:

“At to dyktige og engasjerte lærere har stått sammen om prosjektet, er en av hovedgrunnene til at skolen vår har opplevd så vellykkede resultater gjennom arbeidet.”

En tilsvarende vektlegging av lærernes motivasjon legger også rektor ved skolen som både opplever drivkrefter fra kommune, elevenes foresatte, lokalmiljø og egen personlig motivasjon frem; også ved denne skolen er deltakerne som sitter i nettverket motiverte og engasjerte for arbeidet.

Noen av skolene oppnår økonomiske støtte fra Miljøvern- og fra Kunnskapsdepartementet for deltakelse i prosjekter i forbindelse med nettverket. Økonomisk motivasjon er en ytre faktor som kan fungere som en positiv pådriver (Jacobsen, 2004). Undersøkelsene tyder på at dette ikke har betydning for medarbeiderne, men kun har betydning på ledelsesnivå; ledelsen opplever dette som økonomisk ryggdekning for prioriteringen av arbeidsområdene.

Medarbeiderne ved en av skolene opplever en form for ytre motivasjon gjennom at aktiviteter i forbindelse med uteskoleplanen har mulighet for økonomisk dekning fra skolens budsjetter. Dette kan påvirke medarbeidernes innsats med å få arbeidspraksisen inn i en felles plan.

Ledelsen ved to av skolene i nettverket uttrykker at motivasjon og behov har betydning for medarbeidernes læringsutvikling. Disse skolene har medarbeidere med motivasjon for deltakelse i nettverksarbeidet. Skolenes ledelse velger å gå inn i utviklingsarbeidet til tross for

at behovet i utgangspunktet ikke har oppstått kollektivt eller på ledelsesnivå. Ledelsen ved en av disse skolene kaller muligheten til nettverksdeltakelse for:

“en gulrot og pådriver som skaper en glød i personalet.”

I tillegg får vi vite at:

“deltakende lærere blir enda mer motiverte og inspirerte av nettverkssamarbeidet”,
og en rektor mener:

“deltakelsen bygger et positivt selvbilde som smitter over på andre medarbeidere”.

Disse funnene samsvarer med teorigrunnlaget i kapittel 2.4, som tilsier at personlig mestring og opplevd behov er betingelser for læring. Vi finner samsvarende oppfatning både i våre funn og i teorigrunnlaget om at organisasjoner har bedre forutsetninger for at medarbeiderne tar medansvar for læringen, dersom medarbeiderne har følt et behov for kunnskapsutvikling og kompetanseheving. En voksen person vil ikke gjennomføre en læringsprosess dersom vedkommende ikke er motivert for oppgaven selv. Mennesker lærer på en annen måte når de selv har medansvar for læringen, fordi de har et følt behov for kunnskapsutvikling og kompetanseheving (Illeris, 2004).

Deltakende lærere forteller at de ønsker å få konkrete tips de kan overføre til egen arbeidspraksis og til medarbeidere ved egen skole. De er motiverte for utarbeidelse av aktivitetstips til hele skolen. Dette vil gi stor sannsynlighet for individuell læring og utvikling, som i følge Argyris & Schön (1996) er en forutsetning for organisasjonsmessig læring. Individuell læring hos deltakende lærere vil komme arbeidsgiver til gode i form av forbedrede individuelle prestasjoner, selv om en overføring fra nettverkspraksis til skolepraksis ikke kan garanteres.

Flere lærere forteller oss i intervjuene at de har positive erfaringer fra tidligere samarbeid med Friluftsrådet Sør. Lærere ved to skoler forteller at de er fornøyd med nettverkssamarbeid fra tidligere sammenhenger, innenfor andre fagområder, og at hele personalgruppen har sett hvilke resultater man kan oppnå gjennom nettverkssamarbeid. Slike utsagn og måten de blir lagt frem på forteller oss at lærere med positive erfaringer er motivert for videre arbeid i lignende situasjoner. Dette harmonerer med Illeris teori om at motivasjon for endring og utviklingsarbeid avhenger av medarbeidernes erfaringer fra tidligere (Illeris, 2004).

Gjennom dokumentanalyse finner vi ut at intensjonen med Lærende nettverk i friluft er at det skal være lærende i den forstand at det skaper dialog, erfaringsutveksling og refleksjon som grunnlag for endring og utvikling av arbeidspraksis. Ledelsen ved to av deltakerskolene

forteller oss at lærerne selv etterspurte deltakelse i nettverket i etableringsfasen for Lærende nettverk i friluft. Lærerne fra alle fire skolene mener de har nytte av et slikt forum der de får tid og mulighet til felles refleksjon og erfaringsutveksling. Ved alle skolene ser vi at lærerne som sitter i nettverket er motivert for arbeidet og ser nytten. Ved flere av skolene har nettopp de deltakende lærerne vært pådrivere for deltakelse i nettverksarbeidet i utgangspunktet. Fra disse lærerne får vi vite at nettverksarbeidet fører til at de ser nye muligheter for læringsarenaer knyttet til lokalt samfunns- og næringsliv, i tillegg til at de får nye kontakter ved andre skoler som de kan få råd og hjelp fra og dele erfaringer med, i forhold til egen arbeidspraksis. Dette harmonerer med Senges teori om lærende skoler, der han uttrykker at samarbeid mellom lærere, nettverksbygging og erfaringsutveksling mellom skoler og med lokalt samfunns- og næringsliv er viktige forutsetninger for organisasjonslæring (Senge, 2000).

I våre funn finner vi enkelte gjennomgående drivkrefter i forhold til Jacobsens teori (2004). Medarbeiderne har et opplevd behov for utvikling. De ønsker selv å heve kvaliteten på egen arbeidspraksis, de føler behov for endring av metodikk med tanke på elevens behov for ulike læringsmetoder og læringsstrategier. Muligheten for selvrealisering, til å få arbeide med prosjekter om emner man selv liker og ser at man lykkes med, blir nevnt som motiverende for utviklingsarbeid. Med andre ord uttrykker lærerne at de opplever motivasjon ut fra opplevelsen av nytteverdien fra arbeidet. Denne formen for motivasjon omtales i teorigrunnlaget som kognitiv motivasjon (Kaufmann & Kaufmann, 2009). Lærerne blir motivert av forventningene om at læringsmetodene vil gi måloppnåelse og gode resultater for elevenes læring. Vi ser at sosiale relasjoner på arbeidsplassen og arbeidshverdagens samhandlingsmuligheter er av betydning for motivasjon og mulighet for å få til organisasjonslæring. Lærerne vektlegger den subjektive opplevelsen knyttet til forholdet til medarbeidere og ledelse. Anerkjennelse, involvering, ansvar og medbestemmelsesmuligheter er uttalte motivasjonsfaktorer i organisasjonsutviklingen. Disse funnene er i tråd med teorien til Jacobsen (2004) om at ledelsen bør fokusere på drivkrefter som motiverer for endring og utvikling for å kunne holde i gang en lærende organisasjon. Ut fra samsvaret mellom teorigrunnlag og funn ser vi at det er nødvendig å kjenne til slike drivkrefter i skolens arbeidspraksis; hva det er som motiverer for læring og utvikling, for å utvikle skolen som lærende organisasjon.

Skolene som deltar i Lærende nettverk i friluft øst i Agder har selv vært med å etablere nettverket, de har frivillig valgt å delta og de har vært med å bestemme fokusområder for

nettverksarbeidet. Ledelsen ved to av skolene gir uttrykk for at beslutningen har bakgrunn i uttalte ønsker og behov blant medarbeiderne. Ledelsen ved en av skolene mener beslutningen har vært et ønske fra både ledelse og medarbeidere i fellesskap, mens ledelsen ved en av skolene begrunner valget med ledelsens egen motivasjon. Ut fra disse funnene ser vi at hver deltakerskole har en form for motivasjon for og et opplevd behov for deltakelse i lærende nettverk. Andre skoler som ikke har opplevd behov og motivasjon for dette samarbeidet velger ikke å delta. Den frivillige prioriteringen skolene gjør om å være deltakere er i seg selv et tegn på motivasjon for læring i nettverk.

Felles for skolene vi ser på er at ledelsen, uavhengig av leders personlige innstilling til samarbeid i nettverk på tvers av skoler, har sett verdien av å la motiverte ansatte få arbeide med områder de “brenner for”. De forsøker å ta vare på denne muligheten for individuell læring og overføring av ny tenkning til organisasjonsnivå. Vi kan si at motivasjon på individnivå har ført til støtte fra ledelsesnivå. Når begge disse nivåene arbeider i samme retning, mener vi skolene har gode forutsetninger for organisasjonslæring. Likevel kan det være vanskelig å få til dette dersom ikke resten av medarbeiderne er motivert for og positive til den samme arbeidspraksisen som ledelse og nettverksdeltaker ønsker å overføre til organisasjonsnivå. Andre medarbeidere vil ikke delta i prosessen dersom ikke de også opplever en form for motivasjon for oppgaven (Illeris, 2004). Vi kan dermed på bakgrunn av Illeris teori si at opplevd behov er en betingelse eller forutsetning for læring.

Om vi ser på Haslebos teori om kollektive læreprosesser (1997) i sammenheng med vår undersøkelse, vil det innebære at for å oppnå organisasjonslæring som følge av erfaringer fra nettverkets arbeidspraksis må skolene overføre oppfatningen av nytteverdi, altså den kognitive motivasjonen, fra nettverkspraksisen til egen skole. Oppfatningen blir slik en kollektiv oppfatning for hele deres organisasjon. Dette krever kollektiv involvering og at medarbeiderne får se helheten i læreprosessene og endringsarbeidet, slik at det skapes felles motivasjon for arbeidet og felles forventninger knyttet til arbeidspraksisens resultater. Forventninger er med å prege viljen og motivasjonen for læring og utvikling hos medarbeiderne. Dersom medarbeiderne opplever høye forventninger fra medarbeiderne i forhold til egen arbeidsidentitet, vil de også selv ha forventninger til egen arbeidsidentitet i sammenheng med organisasjonens arbeidspraksis (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005).

Det har vært opp til ledelsen og ta avgjørelsen i forhold til om skolen skal delta eller ei. Det at ledelsen har foretatt denne prioriteringen betyr ikke automatisk at hele medarbeidergruppen er motivert for arbeidet. Ved tre av skolene forteller både ledelse og deltakende lærere at det er lærerne som sitter i nettverket som er de lærerne ved skolen som i hovedsak ivrer for uteskolemetodikken. En av skolene i nettverket arbeidet med å få til felles holdninger og visjoner innenfor arbeidsområdet blant alle medarbeiderne i forkant av igangsettingen av nettverksarbeidet. De forteller at dette har vært en tidkrevende prosess, men funn ved denne skolen viser stor grad av organisasjonslæring. Arbeidsmåten harmoniserer med Senges (2006) og Haslebo & Nielsens (1997) teorier om sammenhengen mellom mentale modeller, felles visjoner og kollektiv læring. Resultatet i funnet samsvarer med teorigrunnlaget, noe som tyder på at felles forventninger og mentale modeller knyttet til utviklingsområdet har betydning for organisasjonslæringen. Vi definerer både forventninger og mentale modeller som områder innenfor motivasjonsbegrepet. Ved denne skolen konkluderer rektor med at

“samarbeidet i Lærende nettverk i friluft har ført til kompetanseheving for både deltakende lærere og for resten av skolen.”

Denne skolen har gjennomført en kollektiv læreprosess på organisasjonsnivå. Ledelse og medarbeidere ved denne skolen opplever en form for organisasjonslæring gjennom utvikling og kompetanseheving i sammenheng med nettverksarbeidet. To av de andre nettverksskolene opplever utvikling og kompetanseheving gjennom kollektive læreprosesser på gruppenivå, mens en skole ikke opplever utvikling og kompetanseheving på organisasjonsnivå som resultat av deltakelsen i lærende nettverk i friluft.

Funn:

Forankring i ledelsen har betydning for graden av kollektive læreprosesser

Lærerne i undersøkelsene vektlegger viktigheten av at ledelsen er motivert for prosjektet, setter av tid til kollektivt arbeid knyttet til overføring av kunnskap fra nettverk til skole, og at ledelsen forventer og stiller krav om at nettverksrepresentantene bidrar til overføringen av kunnskap fra nettverk til organisasjon.

Rektor ved skolen som har fått til kollektive læreprosesser på organisasjonsnivå mener ledelsen må være tydelig i forhold til hvilke forventninger og krav de stiller til medarbeiderne. For å oppnå dette involverer rektor seg i arbeidsprosessen, setter fokus på mål og visjoner og støtter og motiverer for nettverksarbeidet og overføringen til skolen.

Lærerne ved skolen som opplever grad av organisasjonslæring forteller at det forventes at nettverksarbeidet presenteres for hele personalet i etterkant av hver nettverkssamling, slik at man ved hele skolen skaper felles forventninger knyttet til målene med nettverksdeltakelsen og arbeidsmetoden knyttet til lærende nettverk. Lærerne ved en av skolene som opplever kollektiv læring på gruppenivå forteller at det er satt av tid til overføring av nettverksarbeid i medarbeidernes fellestid, men at tida ikke alltid blir brukt til dette prosjektet:

“overføringen det første året, under planarbeidet, var god, men overføringen av det videre nettverksarbeidet har dabbet av etter hvert. Erfaringsdeling etter hvert nettverksmøte skjer ikke lengre (...) Men ledelsen tilrettelegger for å få til det vi nettverksrepresentanter vil at skal gjennomføres.”

Ledelsen ved den ene skolen støtter og stiller krav. Denne ledelsen viser et ønske om utviklingsarbeid i denne retningen. Ledelsen ved den andre skolen støtter, tilrettelegger og gir muligheter. Denne ledelsen viser at den ønsker utviklingsarbeid for sine medarbeidere, men at lærerne må få utvikle seg ulikt i forhold til fagområder og interesseområder. Denne skolen støtter kollektive læreprosesser, men lar det foregå flere ulike parallelt, slik at teamene selv kan være med å velge satsingsområder. Rektor her forteller at:

“Det er opp til lærerne som deltar i lærende nettverk å vurdere i hvilket omfang deres arbeid skal overføres til medarbeiderne og benyttes ved skolen.”

Rektor kommer med et forslag i forhold til hvordan man kan motvirke at læringsutbyttet fra deltakelsen i lærende nettverk dabbet av:

“Skoleledernes fokus har mye å si. Det hadde vært fint om rektorene fra alle skolene som deltar i nettverket kunne møtes med jevne mellomrom for å snakke sammen, utveksle erfaringer og sette fokus på hvordan nettverksarbeidet kan organiseres. Det ville vært nyttig å få høre hva som har fungert i forhold til organisering for overføring av nettverkslæringen ved andre skoler. Vi får jo høre noe om dette gjennom nettverksrepresentantenes utveksling av erfaringer, men det hadde vært av verdi å diskutere dette i forhold til et ledelsesperspektiv.”

Ved den andre skolen som opplever kollektiv læring på gruppenivå forteller lærerne at de har mulighet for å presentere arbeidet fra nettverket i de ukentlige møtene i teamet eller til og med for alle ansatte, men siden de aldri har blitt oppfordret til dette av ledelsen har dette ikke blitt gjort. Nettverksdeltakerne har selv tatt initiativ til å overføre ideer og læring til medarbeidere på trinnet i deres felles planleggingstid. På deres trinn har aktiviteter relatert til uteskolemetodikken og nettverksarbeidet blitt gjennomført, mens slike aktiviteter har vært lite vektlagt høyere opp i trinnene, spesielt lite på ungdomstrinnet. En lærer mener dette kan skyldes:

“Dette arbeidet er ikke det viktigste arbeidsområdet på skolen vår, det er mye annet som er i fokus for tiden.”

Lærerne ved denne skolen mener en sentral faktor for å få til kollektive læreprosesser er:

“forankring i ledelsen, derfra bør oppfordringen om kunnskapsdeling innad i skolen komme”

Slik arbeidet er organisert ved deres skole nå er nettverksdeltakerne selv ansvarlige for å bringe videre det de oppfatter som viktig fra nettverket til skolen. De forteller at de oppfatter andre lærere som *“lite interesserte”* i dette arbeidet, det er ikke en kultur for denne type læring ved skolen:

“Det er vanskelig å få en lærer til å ta med seg en klasse ut. Lærere som selv er kompetente innen uteskolemetodikk gjør det, men denne arbeidspraksisen har hatt liten smitteeffekt.”

Rektor ved en av skolene er veldig motivert for at skolen skal delta i nettverksamarbeid relatert til uteskolemetodikk, men har selv begrenset med tid til å involvere seg i dette arbeidet. Denne rektoren mener at både på leder- og på medarbeidernivå er man avhengig av

engasjement. I tillegg har det betydning hvor mange representanter den enkelte skole har valgt seg som deltakere i Lærende nettverk i friluft;

“få representanter gir større fare for manglende overføring av læring.”

For at overføringen skal bli vellykket mener rektor:

“De som er representanter for nettverket må være både motiverte og ha formidlingsevne til å overføre læring fra nettverket til egen skole (...) Overføringen fra nettverket og tilbake til skolen har sviktet. Dette kan skyldes at skolen har for få representanter i nettverket. Skolens representasjon er personavhengig og blir svekket av permisjoner, utskiftinger og manglende formidlingsevne.”

Vi ser ut fra svarene fra undersøkelsene at graden av overføring av læring fra nettverk til organisasjon har sammenheng med arbeidets forankring i ledelsen. Denne forankringen har betydning for prioritering av fokusområder, tidsrammene, antall representanter som får arbeide med nettverket og for hvilke deler av organisasjonen som skal involveres i prosjektet. Ledelsens holdning har også betydning for læringskulturen ved lærerkollektivet. Dette ser vi nærmere på lengre ut i drøftingskapittelet.

I teorigrunnet presenterer vi ledelsens sentrale rolle i forhold til å motivere medarbeidere for innsats i en slik retning at skolen når sine mål. Ledelsen må få de menneskelige ressursene på linje med strategiene og visjonene for skolen (Kaufmann & Kaufmann, 2009).

Funnene våre tilsier at forankring i ledelsen alene ikke er nok for å få til kollektive læreprosesser som et resultat av nettverksdeltakelsen, det avhenger også av nettverksdeltakernes formidlingsevne. Denne evnen henger sammen med deltakernes motivasjon og kompetanse. Deltakere fra prosjektet kan ha gått lei denne arbeidsmetoden, og dermed ikke klare å overføre kunnskap med glød og engasjement. Men årsaken kan ligge i rammefaktorer som at det er for lite tid til overføring eller at det fra organisasjonens side ikke er et prioritert fokusområde. Det kan være uklart hva som faktisk skal overføres og videreføres, eller det som skal overføres kan rett og slett være misforstått (Nylehn, 2002).

Ledelsen ved tre av skolene våre er pådrivere for å få til kollektive læreprosesser. Ved den ene skolen arbeider ledelsen bevisst for å oppnå kollektive læreprosesser knyttet til hele organisasjonen, mens ledelsen ved to andre skoler prioriterer læreprosesser på gruppenivå.

Ledelsens prioritering er samstemt med resultatene vi finner gjennom våre undersøkelser. Dette oppfatter vi som en sterk underbygging av teorien om ledelsens betydning.

Undersøkelser gjennomført av Utdannings- og forskningsdepartementet (2005) konkluderer med at lærende skoler kjennetegnes av ledere som er flinke til å belønne dyktighet og som inkluderer medarbeiderne i skolens utvikling. De tre skolene som opplever kollektive læreprosesser har ledere som oppfyller disse to faktorene, og igjen ser vi at praksiserfaring og teorigrunnlag harmonerer.

Den siste skolen har en motivert ledelse som prioriterer arbeidsfeltet uteskole, men undersøkelsene våre viser ikke at der har foregått kollektive læreprosesser, til tross for læring på individnivå. Ledelsens teori for hvilke ledelsesforhold som kan være årsak til at kollektiv læring ikke har skjedd, er at det har vært for lite tid til prosjektarbeidet ved skolen, det har vært utskiftninger, permisjoner og sviktende forhold på individnivå knyttet til nettverksdeltakelsen og det har ikke vært nok pådriv fra ledelsen i forhold til overføring fra nettverksdeltakere til organisasjon, ledelsens forventninger og krav har ikke vært tydelige nok. Skolen har ikke hatt en klar agenda for hva skolen ønsker å få ut av deltakelsen.

Funn:

Kollektive læreprosesser oppleves ved skoler der det strukturelt er lagt til rette for dette

Vi finner i våre undersøkelser flere funn knyttet til den strukturelle tilretteleggingens betydning for kollektive læreprosesser, som igjen legger grunnlag for organisasjonslæring.

En skole gir uttrykk for at de opplever kollektive læreprosesser på organisasjonsnivå i forbindelse med deltakelsen i Lærende nettverk i friluft. To av skolene opplever kollektive læreprosesser på gruppenivå, da tilsvarende læreprosesser har skjedd hos dem innad i team og trinnsamarbeid. En skole opplever ikke kollektive læreprosesser med bakgrunn i Lærende nettverk i friluft. Vi spør ledelsen ved alle disse skolene hvilke strukturelle betingelser for organisasjonslæring deres skoler opplever som viktige for å oppnå kollektiv læring gjennom Lærende nettverk i friluft. Ut fra erfaringene skolene har gjort trekker de frem at ledelsen må legge til rette i forhold til skolens rammevilkår, blant annet arbeidsorganisering i forhold til antall medarbeidere og deres samlede kompetanse med fokus på både bredde og spissing av kompetanseområder. Ledelsen må også legge opp til møteplasser og faste møtetider som gir

muligheter for kompetanseheving og kunnskapsdeling gjennom dialog, refleksjon og evaluering. Nettverksrepresentantene fra disse skolene oppfatning av hvilke strukturelle betingelser for kollektive læreprosesser som finnes ved deres skole, samsvarer med ledelsens oppfatning. I etterkant, i lys av erfaringene, mener både ledelse og medarbeidere disse tilretteleggingene er gunstige betingelser for kollektive læreprosesser, som igjen legger et grunnlag for organisasjonslæring.

Ved skolen der de opplever kollektive læreprosesser på organisasjonsnivå vektlegger både lærerne og rektor betydningen av at rektor legger strukturelt til rette for og bidrar til å skape møteplasser eller læringsarenaer for medarbeiderne i arbeidshverdagen. Rektor sier skolen tilrettelegger læringsarenaer i skolehverdagen for å støtte medarbeidernes muligheter for læring og utvikling gjennom samarbeid og erfaringsutveksling. I forhold til overføring av læring fra nettverksarbeidet til skolen forteller rektor at ledelsen:

“støtter dem (lærerne som er skolens nettverksrepresentanter) i hverdagen, etterspør hvordan arbeidet går og legger til rette for at de får mulighet til å gjennomføre oppgavene. Dette er viktig for å spre kompetansehevingen som skjer med lærere i Lærende i nettverk også til de andre lærerne på skolen.”

Vi får vite at skolen arrangerer ukentlige lærermøter. Etter hvert nettverksmøte får deltakende lærere bruke noe av tiden i påfølgende lærermøte til å presentere arbeidet som skjer i nettverket og videreformidler informasjon fra nettverket til resten av personalet. I denne fellestiden forteller rektor oss at ledelsen forsøker å fremstille sammenhenger mellom prosjekter, slik at medarbeiderne ser sammenheng i arbeidet ved hele skolens virksomhet.

Lærerne fra den samme skolen mener det er et kjernepunkt at alle må involveres i arbeidsmetoden i noe grad, slik at alle kjenner til arbeidet som foregår og hele virksomheten trekker i samme retning. De vektlegger også det må settes av nok tid til hele arbeidsprosessen. De forteller at noe suksess har bakgrunn i at lærere får arbeide med områder de ser nytten av og har faglig bakgrunn for. En av lærerne trekker frem at nytteverdien av nettverksdeltakelsen må presenteres for hele lærerkollektivet ved skolen, og at det er viktig å kartlegge hva hele skolen kan få ut av deltakelsen, ikke bare hva representantene opplever som individuell nytte. Ledelsen mener det er viktig at kompetansehevingen som skjer med lærerne som deltar i Lærende nettverk i friluft deles med de andre lærerne ved skolen, slik at dette også kommer dem til nytte og slik at det resulterer i en kollektiv kompetanseheving. Som skolens representanter i nettverket er lærerne som deltar ansvarlige for å bringe ønsker og informasjon

mellom nettverk og skole. Hele lærerkollegiet får komme med egne ønsker for hva skolen skal få ut av deltakelsen, slik at man i fellesskap kan sørge for at deltakelsen fører til størst mulig nytteverdi for hele organisasjonen. En av de andre skolene fremmer tilsvarende tanker, men vektlegger ikke at hele organisasjonen må være med, men at alle innenfor et bestemt arbeidsområde eller en bestemt samarbeidsgruppe må trekke i samme retning.

Rektor ved denne skolen advarer mot en fallgrube som kan komme i veien for kollektive læreprosesser: Skolen kan sette av for lite tid til nettverksarbeidet og overføringen til lærerkollektivet, dermed vil arbeidet fort bli nedprioritert og i verste fall stagnere, dø ut eller bli glemt, eventuelt forbli på individnivå. For å motarbeide dette fokuserer rektor hele tiden på hvordan tiden i skolehverdagen kan benyttes best og mest effektivt. Et argument som støtter denne antakelsen, finner vi også ved en skole der ledelsen mener deltakende lærere har opplevd individuell læring, men at skolen ikke har oppnådd organisasjonsmessig læring. Ledelsen der mener at:

“dersom man ikke skaper nok møteplasser og nok tid til å spre kompetansen videre, vil ikke nettverksarbeid føre til organisasjonslæring, kun til læring for deltakerne i nettverket.”

Tilsvarende opplysning får vi også fra nettverkslærerne:

“Rektor må sette av tid til at vi kan dra på samlinger og kurs, og i tillegg må det settes av tid til at vi kan vise eller fortelle om erfaringer som kan være til nytte for andre ved skolen.”

Ved en av skolene som opplever kollektiv læring på gruppenivå gjør rektor seg følgende refleksjon i løpet av intervjuet:

“Vi har faste fellesmøter, teammøter og ledersamlinger der rektor og teamlederne samarbeider, men vi har ikke hatt fokus på lærende nettverk i disse møtene. Jeg ser nå at her kunne vi ha arbeidet med å holde fokuset- Det har fungert godt for andre områder som har blitt prioritert i møtetiden.”

Ved skolen som ikke opplever kollektiv læring forteller ledelsen at det er rom for deling av kunnskap både i det ukentlige personalmøtet og i de ukentlige teammøtene, samt at det ved organisasjonen er rom for uformelle møter i kontorlandskapet hver dag. Hvert skoleår arrangeres planleggingsdager der temaet kan være relatert til nettverkets arbeid, dersom det er

ønskelig. Selv om det foreligger læringsarenaer som kan stimulere til kollektive læreprosesser, så blir ikke de benyttet i særlig grad i forbindelse med Lærende nettverk i friluft.

“Referat fra nettverksmøtene og nettverkets arbeid har ikke vært lagt fast inn i møtetiden. Det ser jeg i etterkant at burde vært gjort. Leder bør legge opp til en delingsbit i etterkant av hvert nettverksmøte.”

Skolenes erfaringer harmonerer med Illeris teori knyttet til tilrettelegging av det teknisk-organisatoriske læringsmiljøet (Illeris, 2004). Erfaringer fra skolene som i ulike størrelsesorden har gjennomført kollektive læreprosesser i forbindelse med nettverksarbeidet, tilsier at det ligger til grunn visse betingelser for kollektiv læring. Betingelsene for kollektiv læring er at arbeidsorganiseringen må gi medarbeidere mulighet for egen læring og utvikling samt overføring av kunnskap seg i mellom, at arbeidet har tydelig målforankring, at det er avsatt tid, menneskelige ressurser og tilrettelagte læringsarenaer for overføring av kompetanse og erfaringer i organisasjonen, og at medarbeidere får arbeide både med å utvikle bredde og å spisse egen kompetanse.

Etter å ha sammenlignet teori og praksis trekker vi slutningen om at knappe tidsrammer kan være bremseklosser eller hinder for utviklingsarbeid. Overføring av erfaringer og kunnskaper krever også tilrettelegging av samarbeidsarenaer. For at skolene skal få til kollektive læreprosesser må det prioriteres både tid til og læringsarenaer for samarbeid, kunnskapsdeling og kompetanseheving.

Funn:

Kollektive læreprosesser oppleves ved skoler der det kulturelt er lagt til rette for dette

Vi finner i våre undersøkelser flere funn knyttet til den kulturelle tilretteleggingens betydning for kollektive læreprosesser, som igjen legger grunnlag for organisasjonslæring.

Ved en av skolene i undersøkelsen gjennomførte ledelsen en enkel kartlegging av medarbeidernes holdninger i forkant av deltakelsen i nettverket, og videre arbeidet skolen med å få til felles holdninger og visjoner for dette arbeidsområdet. Undersøkelsene våre viser at både ledelse og medarbeidere ved denne skolen opplever stor grad av kollektive læreprosesser. Rektor ved denne skolen vektlegger at:

“det må skapes et fundament for utvikling, og for å få til dette må alle som er tilknyttet skolens virksomhet involveres.”

Både ledelse og medarbeidere mener de har lykket i stor grad fordi de opplever nytteverdien av utviklingsarbeidet og fordi skolen har alle medarbeiderne involvert i læreprosessen. Vi fikk tilbakemeldinger som sa at:

“Nettverket har vært et av elementene som har bidratt til at skolen har hatt en positiv utvikling på det sosiale plan gjennom de siste årene.”

Medarbeiderne er involvert i ulik grad, men hver enkelt har vært med å formulere behov og ønsker for arbeidet, mål for prosessen knyttet til skolens virksomhet og gjennomføring av arbeidspraksis basert på prosessen. Erfaringer fra denne skolen tilsier at organisasjonslæring skjer gjennom kollektive læreprosesser som følge av nettverksarbeidet fordi arbeidet er forankret i ledelsen, har nytteverdi og fordi alle medarbeiderne er involvert i prosessen.

Ved andre skoler har bare enkelte lærere hatt ansvaret for utarbeidelse av uteskoleplanen, mens de resterende lærere ved skolen har hatt andre ansvarsområder. Dette kan være en fornuftig fordeling av arbeidsoppgavene i den travle skolehverdagen, en fordeling som kan føre til effektivitet. På en annen side er det vanskelig å få til en kollektiv læreprosess dersom ikke aktuelt arbeidsfelt forankres i hele personalet. Lærere ved skoler med en slik form for fordeling av arbeidsområder forteller at de opplever det som vanskelig å få lærere som ikke er motivert for uteskole eller ikke føler seg kompetent innenfor dette feltet til å ta med seg elever ut av klasserommet og gjennomføre stedsbaserte læringsaktiviteter. Erfaringene ved flere skoler er at lærere som i utgangspunktet er motivert for denne arbeidsmetoden blir løftet mye ved at skolen er med i Lærende nettverk i friluft slik at de får innspill til egen arbeidspraksis jevnlig fra nettverket. Lærere som er lite motivert får mindre utbytte av skolens deltakelse. Ved enkelte skoler kan enkeltindivider rett og slett fungere som bremseklosser for sine medarbeidere, da de vegrer seg for eller har en negativ innstilling til denne metoden. Et eksempel på dette fikk vi fra en skole der to lærere brukte mye tid på å lage en årsplan for uteskoleaktivitet, mens neste lærer på trinnet ikke ville følge denne eller videreføre dette arbeidet påfølgende skoleår, med begrunnelse om at han ikke ville benytte uteskole som metode i særlig grad. Dette sett i lys av vårt teorigrunnlag gir oss oppfatningen av at denne lærerens visjoner og mentale modeller ikke stemmer overens med denne arbeidsmetoden. I dette tilfellet ser vi at individuell utvikling har funnet sted uten å føre til en kollektiv endring og utvikling. Ved skoler over en viss størrelse ser vi at manglende kollektiv forankring og

manglende felles visjoner kan være årsaker til at ikke hele kollegiet kjenner til nettverksarbeidet, målet for arbeidet og skolens uteskolemuligheter og planer.

Nettverksrepresentantene frykter at fraværet av den kollektive læreprosessen fører til at enkeltlærere på noen trinn må *“dra hele lasset”*. Disse lærerne får da hele arbeidsbyrden knyttet til uteskolemetodikken og risikerer å bli lei eller utbrent, mens andre er *“gratispassasjerer”* og får opplegg servert ferdig til bruk. På en annen side ser de at en slik spesialisering kan være en stordriftsfordel, da lærere som er motivert for uteskolemetodikk kan ha hovedansvaret innenfor dette området og bli motivert av dette, mens andre kolleger kan ha ansvaret innenfor andre områder, - i fagfelt de har kompetanse innenfor og er motivert for å arbeide med.

I forholdt til teori knyttet til en slik delegering og oppdeling av arbeidsoppgaver fører ikke stordriftsfordelen til kollektiv læring på organisasjonsnivå, men kan være en effektiv bruk av ressursene der og da, og skolen kan likevel få i gang kollektive læreprosesser på gruppenivå, sortert etter arbeidsfelt/fagområder (Illeris, 2004).

Mange enkeltlærere, lærerteam og rektorer er dyktige, men sett i lys av Argyris & Schöns læringsteori som vi presenterer i kapittel 2.2, fører ikke dette automatisk til at en skole henger godt sammen som organisasjon. Det kan være en stor styrke at dyktige enkeltpersoner får ta del i grupper for utveksling av kunnskap og for kompetanseheving. Sammenligner vi dette med teorigrunnet vårt ser vi at utstrakt bruk av samarbeid er et viktig virkemiddel for at kompetanse og kompetanseutvikling ikke skal privatiseres, men kan deles og videreutvikles i arbeidsfellesskapet (Senge, 2006). For å få til et slikt utviklingsarbeid må ledelse og medarbeidere jobbe målrettet sammen. Det er vanskelig å sende enkeltpersoner på kurs for å fremme nye samhandlingsmønstre og organisasjonslæring. Årsaken er at det kan være vanskelig å overføre læringen fra enkeltpersoner til hele organisasjonen og å skape felles visjon og ansvarfølelse for utviklingsarbeidet (Utdannings- og forskningsdepartementet (2005): *Lærer elevene mer på lærende skoler?*).

To av nettverksskolene evaluerte arbeidsprosessen gjennom skriftlige undersøkelser blant hele personalet. De andre to skolene svarte på bakgrunn av muntlige tilbakemeldinger gitt i ulike samarbeidsfora ved skolene. Evalueringene forteller oss at skolene har utarbeidet skriftlige uteskoleplaner i sammenheng med nettverksdeltakelsen. Dette grepet er tenkt som et middel

for å sikre at alle elever ved skolen skal få ta del i mange av de samme opplevelsene i løpet av sin skolegang ved den aktuelle skolen, uavhengig av hvem som er den enkelte klasse eller elevgruppes kontaktlærer. En slik målfokusert plan vil i tillegg kunne gjøre planleggingsarbeidet lettere og mer strukturert for den enkelte lærer. Uteskoleplanen er ferdig utarbeidet ved alle skolene og alle medarbeiderne har noe kjennskap til den, men det er forskjell fra skole til skole hvor mye kollektivet har bidratt i utarbeidelsen og hvor mye den enkelte lærer benytter planen, samt hvilket eieforhold lærerkollektivet har til planen.

Lærerne ved skolen som har fått til kollektive læreprosesser på gruppenivå forteller at overføring av tanker, ideer og praksis var god i planleggingsfasen, men at erfaringsdelingen i etterkant ikke har blitt prioritert. Resultatet har vært at lærere som ser nytten av arbeidet har tilegnet seg læring, mens lærere som ikke har sett nytten eller opplevd behov for kunnskapen ikke har fått noe særlig ut av dette.

Skolene i Lærende nettverk i friluft har gjennomført ulike former for evaluering av læreprosessene som har oppstått i forbindelse med nettverksdeltakelsen.

Organisasjonsutvikling handler om å forstå læringsprosesser og å forme disse slik at organisasjoner utvikler seg. Dette innebærer et systematisk arbeid med å utvikle menneskers arbeidssituasjon i vid forstand (Levin & Klev, 2002). For å forstå slike læreprosesser kan evalueringer brukes som et redskap. I følge Nylehn (2002) vil evalueringer av prosjekter og arbeidsprosesser gi gode vilkår for organisasjonslæring. Nylehn hevder evalueringer hjelper deltakere og organisasjoner å oppsummere og klargjøre hva som er gjort og oppnådd. De kan lære gjennom å finne ut hva som fungerer, hvilke resultater man har oppnådd og hvilken læring som har skjedd. Læringen kan være knyttet til både den konkrete oppgaven, til organiseringen og til det sosiale samspeilet i prosjektet. Evaluering kan i seg selv føre til læring ved at deltakerne blir bevisst prosesser og arbeidsmåter, utvikling og årsaker i prosjektet. Evalueringer kan gjennomføres både underveis og i overføringsfaser, eventuelt i avslutningsfaser (Nylehn, 2002). Vårt inntrykk er at evalueringene ikke er vektlagt i særlig grad ved noen av skolene, men vi har ikke foretatt undersøkelser rettet mot akkurat dette. Kanskje kan en bevisst evaluering hjelpe skolene videre i arbeidsprosessene.

Ved den ene skolen er nettverksarbeidet og arbeidet med uteskoleplanen forankret i hele personalet, og både lærere og ledelse forteller at de har klart å skape en felles forståelse og forventning for planens intensjon og for hvordan den kan anvendes i praksis. De har klart å

skape det Senge (2006) kaller mentale modeller, som er felles og basert på målene fra læreplanen som er knyttet til praktiske læringsaktiviteter. Dette kan i følge Senge fremme læring i organisasjonen. Tilbakemeldinger fra medarbeiderne som har deltatt i en slik prosess er at målfokus og kollektivt arbeid med utvikling av planen har ført til en kollektiv oppfatning av arbeidspraksisen, istedenfor flere individuelle oppfatninger som kanskje ikke samsvarer.

Informantene fra denne skolens historier viser oss at læringsmetodene ved deres organisasjon harmonerer godt med Haslebo (1997) og Senge (2006) sine teorier for organisasjonslæring. Sagt med andre ord vil samsvarende mentale modeller kunne føre til felles visjoner, og dette defineres av Senge som samsvarende tanker om mål og arbeidsområder, som igjen vil kunne gi fellesskapsfølelse og lyst til å være med å skape utvikling (Senge, 2006). Resultatene fra våre undersøkelser stemmer her i forhold til forskning og teori knyttet til organisasjonslæring. Skolen som har fått til denne prosessen forteller at de klarer i fellesskap å få frem ny kunnskap og å utvikle skolen som organisasjon gjennom å involvere alle som er tilknyttet skolens virksomhet i felles tanker og visjoner.

Evaluering av strategi for kompetanseutvikling viser at mange skoleeiere, skoleledere og lærere er opptatt av å styrke den kollektive læringskulturen i skolen (Hagen m. fl., 2006). Våre undersøkelser viser at denne holdningen også finnes hos flere av våre deltakere, både lærere og rektorer. En kollektiv læringskultur vil føre til at lærerne ikke står alene i sitt arbeid, men er del av et skolefellesskap ledet av rektor. Utfordringene i skolen kan ikke møtes av dyktige enkeltpersoner alene, det kreves felles innsats forankret i skolens ledelse for å lykkes. Dette fikk vi flere ulike uttalelser som talte for under våre kvalitative forskningsintervju. Også forskning viser at organisasjoner som har kollektive fokusområder oppnår bedre resultater i arbeidet med elevene (St. mld. 31 (2007-2008)).

Kvalitetsutvikling ved skoler krever at flere deltar og trekker i samme retning (St. mld. nr. 30, 2003-2004). Det er avgjørende å sikre bred tilslutning fra lærerne ved den enkelte skole, noe som innebærer at de blir involvert og har eierskap til endringene som skal gjøres. Vi ser i våre undersøkelser at skoler med bred tilslutning langt på vei lykkes i sitt utviklingsarbeid, mens skoler der det ikke foregår en slik kollektiv prosess heller ikke oppnår en kollektiv utvikling, til tross for at der godt kan foregå individuell læring. En av våre hypoteser er at årsaken til lite endring i skolen kan være mangel på langsiktighet og oppfølging. Dersom

prioriteringsområdene skifter fra skoleår til skoleår, er det vanskelig å få til meningsfull organisasjonslæring.

Lærende organisasjoner kjennetegnes blant annet av fleksibilitet i arbeidsmåter og organisering, og de preges av kompetanseutvikling og kunnskapsspredning (Senge, 2000). Våre funn viser at samhandling med andre kompetansemiljøer og erfaringsspredning mellom kolleger og mellom skoler innenfor avgrensede nettverk har stor betydning for kompetanseutvikling og kunnskapsspredning. Evnen til kontinuerlig refleksjon over mål og metoder er grunnleggende egenskaper i lærende organisasjoner. Kompetanseutviklingstiltak bør være knyttet til lærernes arbeidspraksis, og arbeidsplassen bør brukes aktivt som arena for kompetanseutvikling. En slik organisasjonsutvikling gjennom kollektive læreprosesser vil skape en kultur som fremmer læring i skolen, i følge Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004).

Delkonklusjon:

Utvikling og kompetanseheving på organisasjonsnivå har i noe grad skjedd ved skoler der det er satt i gang kollektive læreprosesser med tydelig målforankring, og der ledelsen bidrar for å skape strukturelle og kulturelle tilrettelegginger

Hva gjør skolene i Lærende nettverk i friluft som kan defineres som grep for å stimulere til kollektive læreprosesser? Vi forsøker gjennom våre innsamlede data å finne grep som er gjort med positivt resultat, da disse grepene kan være nyttige tips for andre skoler. En bevisstgjøring av hva som fungerer kan føre til at skolene som har oppnådd kollektiv utvikling også kan lykkes i tilsvarende grad i videre arbeid. Flere av grepene er trolig gjennomført helt bevisst, men det kan tenkes at noe har skjedd utilsiktet, og har vist seg å skape en positiv effekt. Slike utilsiktede erfaringer er det også nyttig å trekke lærdom fra.

Vi har for liten undersøkelsesgruppe til at vi kan generalisere i forhold til om skolestørrelsen har betydning for graden av kollektiv læring. Skolene har ulik geografisk beliggenhet og ulik størrelse. De er altså ikke en homogen gruppe skoler. Ut fra våre undersøkelser relatert til Lærende nettverk i friluft Øst i Agder finner vi likevel flere samsvarende grep som legger grunnlag for kollektive læreprosesser, som i neste runde kan føre til organisasjonslæring.

Gjennom våre undersøkelser finner vi to betingelser som alle skolene vektlegger som svært betydningsfulle for at nettverksarbeidet skal føre til kollektive læreprosesser:

- Den ene betingelsen er at arbeidsmetoden må ha en tydelig målforankring:
Både i læreplanens kompetansemål og i den enkelte skoles mål og visjoner
- Den andre betingelsen er at arbeidet må ha en forankring i ledelsen, representert av rektor. Ledelsen må fungere som støtte, motivator og pådriver og må bidra med å tilrettelegge strukturelt og kulturelt for kollektive læreprosesser

Våre dataanalyser viser at følgende strukturelle grep og tilrettelegginger vektlegges som betydningsfulle for kollektive læreprosesser ved organisasjonen:

- Deltakelse i nettverk for kompetanseutvikling
- Enkeltlærere og samarbeidsgrupper av lærere får delta i kurs for kompetanseutvikling
- Ledelsen delegerer en del ansvarsområder til lærergrupper/team
- Stor grad av samarbeid i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning
- Lærerne arbeider i flere tilfeller tverrfaglig med undervisningen
- Lærerne har muligheter til å være med å tilrettelegge arbeidspraksisen
- Prosjekter og kollektive arbeidsmetoder blir jevnlig evaluert
- Ledelsen er involvert og tilrettelegger for ønsket arbeidspraksis og kollektive læreprosesser (læringsarenaer, tidsressurser, økonomiske ressurser og menneskelige ressurser)

Gjennom våre undersøkelser finner vi følgende kulturelle tilrettelegginger som vektlegges som betydningsfulle for kollektive læreprosesser ved organisasjonen:

- Lærere og ledelse ser nytten av og har en positiv holdning til å utvikle arbeidspraksis
- Fokus på arbeidsområder lærerne er motivert for og opplever nytte av utvikling innenfor, områder som harmonerer med både skolens arbeidspraksis og lærernes arbeidsidentitet
- Arbeidsmiljøet oppleves som godt og preget av tillit og toleranse;
både lærerne mellom og mellom lærere og ledelse
- Lærerne har muligheter til å være med å tilrettelegge arbeidspraksisen
- Kultur for samarbeid i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning
- Prosjekter og kollektive arbeidsmetoder blir jevnlig evaluert
- Ledelsen fungerer som pådriver og er involvert og motiverer for ønsket arbeidspraksis
- Både lærere og ledelse har en felles holdning til og oppfatning av i hvilken retning skolen skal utvikles og hvilke mål de arbeider for å strekke seg etter

Uavhengig av hvilken arbeidsmetode eller hvilket fokusområde som prioriteres, tilsier relevant teori vi tidligere har henvist til at kollektive læreprosesser er vesentlige for å skape organisasjonslæring og -utvikling. De kollektive læreprosessene viser seg å ha stor betydning for endring og utvikling som skjer ved skolene. Manglende kollektive læreprosesser i forhold til arbeidet relatert til Lærende nettverk i friluft kan skyldes at ledelsen ikke mener denne arbeidsmetoden er veien å gå for hele lærerkollegiet og velger andre strategier og fokusområder.

I vår undersøkelsesgruppe er det skolene med kollektivt orienterte læreprosesser relaterte til arbeidet i nettverket som har opplevd utvikling og organisasjonslæring. Våre funn tilsier at skoler som strukturelt og kulturelt tilrettelegger for kollektive læreprosesser opplever organisasjonslæring på gruppenivå eller i hele skolen som følge av nettverksdeltakelsen. Representantene for disse skolene forteller at de opplever at en kollektiv organisering av skolehverdagen og undervisningen har en rekke positive effekter for elevenes læringsmiljø og læringsutbytte, og for lærernes arbeidsidentitet og arbeidspraksis.

4.4 Betydningen av overføring av læring mellom individ og praksisfellesskap

En skoles tilbakemelding er at både ledelse og deltakende lærere er motivert for utvikling innenfor uteskolemetodikken, men at overføringen fra nettverket til skolen i liten grad har funnet sted. Nettverksdeltakerne opplever individuell læring og utvikling, men ikke at dette overføres. Det nevnes som en svakhet at bare to lærere deltar fra hver skole. Rektor opplever svekket sammenheng i arbeidet grunnet permisjoner og utskifting av medarbeidere underveis i arbeidsprosessen. Skolen har måttet bruke lærere som ikke har vært i fast ansettelsesforhold som representanter i nettverket. Det er en utfordring i forhold til rektors vektlegging av betydningen av at deltakende lærere må være bevisst på å representere både egen skole, skolens arbeidspraksis, og seg selv og sin arbeidsidentitet. Rektor sier de har erfart at det er betydningsfullt å velge skolerepresentanter som i tillegg til motivasjon for nettverksarbeidet har en videreformidlingsevne i forhold til overføring av læring tilbake til egen skole.

“Vi har endret noe arbeidspraksis ved skolen, men jeg er i tvil om i hvilken grad dette skyldes deltakelsen i nettverket. Jeg tror deltakelsen har hatt relativt liten innflytelse på vår skoles arbeidspraksis.”

Ledelsens teorier for hvorfor overføring i liten grad har skjedd er at skolen har hatt andre prioriteringer som har kommet foran og at skolen mangler ressurser; både i forhold til økonomi, menneskelige ressurser og tid til prosjektet. Dette støttes av rektor ved en av skolene som opplever kollektiv læring på gruppenivå:

“Man mister ressurser på grunn av permisjoner og lærere som slutter. Dette gjør nettverket sårbart, i og med at det er med så få deltakere fra hver skole. Jo færre deltakere, jo mer sårbart blir utviklingsarbeidet. Det er altså viktig å ha flere representanter fra hver skole i nettverket.”

Vi sammenligner funnene med Nylehns (2002) teori knyttet til overføring av læring fra prosjekter (i vår sammenheng Lærende nettverk i friluft) til organisasjon. Nylehn mener en årsak til manglende overføring kan være at prosjektets kvalitet er for dårlig eller området som ligger til grunn for prosjektet kan ha feil fokus eller manglende kvalitet. Vi finner ikke grunnlag i våre data for å si at nettverksarbeidet mangler kvalitet, men at dette kan være en oppfattelse blant medarbeidere som ikke sitter i nettverksgruppa. Det betyr at de som skal motta prosjektet i organisasjonen ikke har samme mål og visjoner for metoden. I gjennom

intervjuene fikk vi en fornemmelse av at noen av medarbeiderne i skolene mangler eieforhold, entusiasme og i noen tilfeller kompetanse innenfor arbeidsfeltet.

Ved en skole har hele personalet etablert et eieforhold til prosjektet og de har tilsynelatende samsvarende mål og visjoner for arbeidet. Her har kollektive læreprosesser på organisasjonsnivå fungert. Ved andre skoler har slike prosesser fungert på gruppenivå. Årsaken kan være at skolene har prioritert bruken av ressursene slik, for å få en helhetlig bredde i fokusområder og kunnskapsområder i organisasjonen, eller det kan skyldes at det bare er i disse gruppene det er etablert eieforhold, motivasjon, opplevd nytte og kompetanseutvikling i relasjon til nettverksarbeidet.

Våre funn er relatert til overføringsprosessen som skjer mellom individ og organisasjon. Illeris vektlegger at det ikke bare er læreprosessene, men også overføringsprosessene som er av betydning for graden av kollektive læreprosesser som følge av prosjektarbeid. Vibe Aarkrog lister opp fem elementer av betydning for læringsoverføring. Et av disse elementene kaller hun anvendelsessituasjonen. Hun forklarer at en av årsakene til problemer i overføringsarbeidet kan være manglende støtte i organisasjonen; fra ledelse eller fra medarbeidere. Hun fokuserer på organisasjoners holdning til å tilrettelegge i forkant og implementere læring i etterkant av læringssituasjoner, i vårt tilfelle i nettverkssamarbeidet (Illeris, 2004).

Nylehns teori samsvarer med Aarkrogs, ved at hans teori tilsier at det ikke er nok at deltakerne i prosjektet har lært underveis, videre læring avhenger av holdningene hos dem som skal motta erfaringene fra prosjektdeltakerne (Nylehn, 2002).

Når vi ser på skolenes tilbakemeldinger i lys av Aarkrogs og Nylehns teori, mener vi at der kollektive læreprosesser ikke har funnet sted, kan det skyldes manglende implementeringskompetanse eller manglende prioritering av tilrettelegging for ny læring.

5. Konklusjon

Vi har gjennom denne oppgaven søkt svar på om Lærende nettverk i friluft er et nyttig verktøy for individuell og kollektiv læring. Undersøkelsene innenfor området er bygget opp basert på Knud Illeris' helhetsmodell for læring i arbeidslivet. Drøftingene er i tillegg relatert til teori knyttet til kollektive læreprosesser og organisasjonsutvikling.

I dette kapittelet vil vi oppsummere våre funn og svare på oppgavens problemstilling. Konklusjonen vår baserer seg på funn vi har fått inn gjennom våre kvalitative undersøkelser.

Problemformuleringen er todelt i forhold til hvordan kunnskapsoverføring fungerer mellom nettverket og enkeltindividet og mellom individet og organisasjonen, altså deltakende lærer og skolen. En oppsummering av funnene på individnivå, i forhold til spørsmålet:

Hvordan fungerer Lærende nettverk i friluft som arbeidsmetode for utvikling og kompetanseheving på individnivå, for den enkelte deltaker i nettverket?

viser oss at:

- Det er en stor grad av indre motivasjon som preger deltakerne i Lærende nettverk i friluft
- Den enkelte lærer opplever nytte av å være deltaker i nettverket

Ved å spørre om hvordan nettverket fungerer som praksisfellesskap for kollektive læreprosesser finner vi at:

- Det foregår en kollektiv læreprosess innad i nettverksgruppa

Videre ser vi på funnene på organisasjonsnivå, i forhold til spørsmålet:

Hvordan fungerer Lærende nettverk i friluft som arbeidsmetode for utvikling og kompetanseheving på organisasjonsnivå, for den enkelte skole som representeres i nettverket?

- Forankring i læringsmål har betydning for om nettverkets arbeid fører til kollektive læreprosesser
- Ekstern støtte med faglig kompetanse stimulerer til organisasjonsutvikling
- Utvikling og kompetanseheving på organisasjonsnivå har funnet sted ved skoler der både ledelse og medarbeidere er motivert for læring og opplever nytte av nettverksdeltakelsen
- Forankring i ledelsen har betydning for graden av kollektive læreprosesser
- Kollektive læreprosesser finner sted ved skoler der det strukturelt er lagt til rette for dette

- Kollektive læreprosesser finner sted ved skoler der det kulturelt er lagt til rette for dette

På bakgrunn av våre undersøkelser i Lærende nettverk øst i Agder ser vi at følgende betingelser er avgjørende for om kollektive læreprosesser finner sted:

- Indre motivasjon og opplevelse av nytte må ligge til grunn på individnivå, i den enkelte lærers arbeidsidentitet
- Strukturelle og kulturelle betingelser for læring må ligge til grunn på organisasjonsnivå
- Arbeidspraksisen må forankres i ledelse, mål og visjoner
- Ekstern støtte kan være et nyttig hjelpemiddel
- Det må skje overføring av læring på en måte som gir læringen varig verdi

Ut fra disse funnene trekker vi følgende delkonklusjoner:

- Lærende nettverk i friluft hatt en positiv innvirkning på deltakernes utvikling og har hevet deres kompetanse innen uteskoleaktiviteter
- Samarbeidet i nettverket fører til individuell læring og utvikling for den enkelte deltaker og innad i nettverksgruppa foregår det en kollektiv læreprosess
- Utvikling og kompetanseheving på organisasjonsnivå har i noe grad skjedd ved skoler der det er satt i gang kollektive læreprosesser med tydelig målforankring, og der ledelsen bidrar for å skape strukturelle og kulturelle tilrettelegginger.

En skole opplever kollektiv læring i hele organisasjonen. Denne skolen vektlegger betydningen av at overføringen av læringen har foregått på organisasjonsnivå.

To skoler opplever kollektiv læring på gruppenivå, den ene i et team-samarbeid og den andre i et trinn-samarbeid. Disse skolene har selv valgt at ikke hele organisasjonen skal utvikles innen uteskolemetodikkfeltet, men at medarbeidere som er motivert for denne metoden, kan utvikle seg gjennom kollektiv læring i grupper. De har valgt å overføre læring på gruppenivå.

Den fjerde skolens tilbakemelding er at både ledelse og deltakende lærere er motivert for utvikling innenfor uteskolemetodikken, men at overføringen fra nettverket til skolen i liten grad har funnet sted. Nettverksdeltakerne opplever individuell læring og utvikling, men ikke at dette overføres.

Dataanalyse og teori viser at miljøer som evner å skape optimale utfordringer, kompetansecfremmende tilbakemeldinger og autonome aktiviteter vil styrke den enkeltes indre motivasjon. De viktigste forutsetningene man kan legge til rette for når man ønsker organisasjonslæring, er fysiske og sosiale rammer som gjør det mulig for medarbeiderne   lære gjennom felles problemløsning og diskusjon; å tilrettelegge arenaer for læring og å sikre at medarbeiderne har muligheter for å kommunisere (Levin & Klev, 2002).

Vi har sett på om arbeidet lar seg overføre mellom individ, nettverk og organisasjon. Alle skolene vektlegger overføringen av læringen som essensiell for kollektive læreprosesser. Det er ikke nok verken at individet er motivert og opplever læring eller at organisasjonen som helhet ønsker utvikling, utviklingsarbeidet er avhengig av at overføringen begge veier fungerer. Dette samspillet vil kunne bidra til å utvikle kollektive læreprosesser. Sagt på en annen måte, så er det nyttig å jobbe i nettverk, men nettverket må ikke frikobles så mye fra skolen / organisasjonen at overføring av læring i liten grad finner sted. Det innebærer at organisasjonene må mene arbeidets innhold og kvalitet er av verdi for dem, slik at de ønsker å prioritere dette.

Det er også interessant og nyttig å se om resultatene v re kan la seg overføre til andre sammenhenger. V r kvalitative tilnærming i undersøkelsene gir grunnlag for konklusjoner om overførbarhet (Thagaard, 2009). V re undersøkelser viser sentrale trekk ved bruk av nettverkssamarbeid som arbeidsmetode for utvikling og kompetanseheving. Vi antar at disse sentrale trekkene også vil ha gyldighet for andre nettverk som arbeider innenfor samme fagområde, men også for nettverkssamarbeid i skolesammenheng generelt.

Både læreprosessene og overføringsprosessene er av betydning for graden av organisasjonslæring som følge av nettverksdeltakelse, og det er kun hvis både samspillsprosesser og tilegnelsesprosesser er aktive at finner læring sted.

På bakgrunn av undersøkelser, dataanalyser og teorigjennomgang mener vi å ha belegg for å si at Lærende nettverk i friluft er et nyttig verktøy både på individuelt og på organisasjonsnivå.

Litteraturliste

- Argyris, Chris (1999): *On Organizational Learning*. Blackwell Publishing
- Argyris, Chris & Schön, Donald A. (1996): *Organizational Learning II – Theory, Method, and Practice*. Addison-Wesley Publishing Company
- Asland, Leif & Sataøen, Svein Ole (2009): *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*. Gyldendal Akademisk
- Baron, James N. & Kreps, David M. (1999): *Strategic Human Resources*. John Eileya & Sons Inc. USA
- Björn, C; Ekman-Philips, M & Svensson, L. (2002): *Att organisera för utveckling och lärande. Om skolprojekt i nätverksform*. Lund: Studentlitteratur
- Braad, Paul P, Deci, Edward L & Ryan, Richard M. (2004): *Intrinsic Need Satisfaction: A Motivational Basis of Performance and Well-Being in Two Work Settings*. Journal of Applied Social Psychology, 2004 34,10 pp 2045-2068
- Deci, Edward L. & Ryan Richard M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1990): *A Motivational Approach to Self: Integration in Personality*. Nebraska symposium on motivation (pp 237-288) Lincoln University of Nebraska Press
- Ekman, Gunnar (2004): *Fra prat til resultat*. Abstrakt forlag, Oslo
- Friluftsrådenes Landsforbund (2007): *Lærende nettverk i friluft – en veileder*
www.friluftsrad.no
- Gagne, Marylène & Deci, Edward L.(2005): *Self-determination theory and work motivation*. Journal of Organizational Behavior 26. pp 331-362
- Garmann Johnsen, Hans Chr., Halvorsen, Anne & Repstad, Pål (red.) (2009): *Å forske blant sine egne*. Høyskoleforlaget
- Garvin, David A. (2000): *Learning in Action. A guide to putting the learning organization to work*. Harvard Business School Press, Boston Massachusetts
- Hagen, Anna, Nyen, Torgeir & Hertzberg, Dagfinn (2006): *Evaluering av "Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling 2005-2008"*
Fafo
- Haslebo Gitte & Nielsen, Kit S. (1997): *Konsultation i organisasjoner – Hvordan mennesker skaber ny mening*. Dansk Psykologisk Forlag

- Herløv Petersen, Mai-Britt (2002): *De lærende lærere. Skole og kvalitetsutvikling i det moderne samfunn. 2. Utgave.* Kroghs Forlag
- Hustad, Wiggo (1998): *Lærnde organisasjonar. Organisering for kunnskapsutvikling.* Samlaget
- Illeris, Knud m.fl. (2004): *Læring i arbeidslivet.* Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, Knud (2007): *How we learn, Learning and non-learning in school and beyond.* Routledge Taylor & Francis Group, Abington Oxon
- Imsen, Gunn (1998): *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi.* Tano Aschehoug
- Jacobsen Dag Ingvar & Thorsvik, Jan (2006): *Hvordan organisasjoner fungerer, Innføring i organisasjon og ledelse.* Fagbokforlaget
- Jacobsen, Dag Ingvar (2004): *Organisasjonsendringer og endringsledelse.* Fagbokforlaget
- Jacobsen, Dag Ingvar (2003): *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode.* Høyskoleforlaget Oslo
- Johnsen, Hans Chr. Garmann (2005): *Fra forvaltning til dialog.* Høyskoleforlaget
- Kaufmann, Geir & Kaufmann Astrid (2009): *Psykologi i organisasjon og ledelse. 4. utgave.* Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet (2008): *Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008): Kvalitet i skolen.* <http://www.regjeringen.no/pages/2084909/PDFS/STM200720080031000DDDPDFS.pdf>
- Kunnskapsdepartementet(2006): *Kunnskapsløftet - Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring.* Utdanningsdirektoratet
- Kunnskapsdepartementet (2004): *Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004): Kultur for læring.* <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDPDFS.pdf>
- Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju.* Gyldendal
- Levin, Morten & Klev Roger (2002): *Forandring som praksis. Læring og utvikling i organisasjoner.* Fagbokforlaget
- Pedersen, Steen Høytrup, Voigt, Rohde, Gundersen, Peter (2009): *Motivation og læringsform En oversikt over eksisterende forskning.* Nationalt Center for Competenceudvikling, København
- Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. (2000): *Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being.* Amerikan Psychologist January 2000 (68-78)

- Ryen, Anne (2006): *Det kvalitative intervjuet*. Fagbokforlaget
- Senge, Peter M. (2006): *The Fifth Discipline*. Random House Buisness Books
- Senge, Peter M. (2002): *Schools that learn*. British Library Cataloguing in Publication Data
- Skolenettet: www.skolenettet.no
- Spurkeland, Jan (2005): *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. Universitetsforlaget
- Statistisk Sentralbyrå: www.ssb.no
- Stone, Dan N., Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (2008): *Beyond Talk: Creating Autonomous Motivation through Self-Determination Theory*. University of Kentucky, Von Allmen School Accountancy
- Svennevig, Jan (2001): *Abduction as a methodological approach to the study of spoken interaction*. Norskift 2001 pp. 1-22.
<http://home.bi.no/a0210593/Abduction%20as%20a%20methodological%20.pdf>
- Thagaard, Tove (2009): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 3. utgave. Fagbokforlaget
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005): *Lærer elevene mer på lærende skoler?*
http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rap/2005/0018/ddd/pdfv/244921-kompetanseberetningen_05.pdf
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005): *Kompetanse for utvikling*
http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rap/2005/0018/ddd/pdfv/244921-kompetanseberetningen_05.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2010): *Informasjon om nasjonale prøver*.
http://www.udir.no/upload/Nasjonale_prover/2010/foreldrebrojsjyren.pdf
- Wormnes, Bjarne & Manger, Terje (2005): *Motivasjon og mestring – Veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Fagbokforlaget
- www.friluftsrad.no

Vedlegg

Vedlegg 1: Brev til skolene

Til enhetsleder

Arendal, 12.10.2010

Forespørsel om mulighet til intervju for å vurdere ”Lærende nettverk i friluft”

Friluftsrådet Sør ved undertegnede, rådgiver Vibeke Svantesen, har i to skoleår vært koordinator for *Lærende nettverk i friluft Øst i Agder*. Skolene som har deltatt har selv vært med å bestemme arbeidsområder for perioden.

Som koordinator for nettverket er jeg spent på om denne arbeidsformen er nyttig og effektiv for kunnskapsdeling og kompetanseheving i grunnskolen Øst i Agder. For å finne ut av dette er jeg avhengig av tilbakemelding fra enkeltlærere i nettverket og fra enhetsleder/rektor ved deltakerskolene.

Jeg har studert *Master i ledelse* ved Universitetet i Agder, avdeling Grimstad, på deltid ved siden av min stilling som rådgiver i Friluftsrådet Sør. I den forbindelse gjenstår nå masteroppgaven, og i forhold til studiets oppbygning er det ønskelig at studentene samarbeider i grupper på to til tre personer i arbeidet med oppgaven.

Jeg skal skrive masteroppgave sammen med min medstudent Tor Asbjørn Grændsen, som til daglig arbeider som HR-leder ved Elkem Solar. Skolene i nettverket får tilgang til oppgaven i etterkant, og kan dermed selv evaluere sin egen nytte av å delta i nettverket.

Jeg har svært lyst til å kombinere masteroppgaven med min rolle i *Lærende nettverk i friluft*, da jeg som koordinator av nettverket mener det er vesentlig å finne ut om arbeidsmetoden er meningsfull, eller om den bør endres.

Jeg har forespurt lærerne som har deltatt i nettverkssamarbeidet de to gjennomførte årene om de kan tenke seg å stille til intervju i forbindelse med vurdering av arbeidsmetoden. De kan gi tydelige tilbakemeldinger i forhold til utbytte for dem personlig. Dette stilte alle seg villige til. Jeg mener det også er vesentlig å se på om skolen som organisasjon får noe igjen for å bruke ressurser på å sende lærere i nettverkssamarbeidet. Jeg håper derfor at også enhetsleder/rektor har mulighet til å sette av et tidspunkt til omkring en times intervju/samtale i forhold til hva de vet/ikke vet om skolens gevinst/offer ved deltakelse i nettverket.

Jeg håper dere enhetsledere stiller dere positive til dette, i og med at dere har prioritert å sende deres medarbeidere inn i dette kompetansesamarbeidet.

Jeg ønsker tilbakemelding om dette er ok for dere og hvilken dato Tor Asbjørn og jeg kan få komme på besøk ved deres skole for å gjennomføre et intervju med lærerne som deltar i nettverket og ett intervju med deg som enhetsleder. Vi ønsker å besøke skolene i løpet av uke 45, om dette lar seg gjennomføre. Vennligst gi tilbakemelding angående hvilken dato og hvilket tidspunkt som passer for dere.

Se vedlagt skriv med generell informasjon fra Universitetet i Agder.

Mvh Vibeke Svantesen,
Rådgiver, Friluftsrådet Sør
Student ved Master i ledelse

Vedlegg 2: Intervjuguide lærer

Introduksjon

Vi holder på med en mastergrad i ledelse med spesialisering innen personalledelse og kompetanseutvikling ved Universitetet i Agder. Her skal vi skrive en masteroppgave som baserer seg på utviklings- eller endringsarbeid i organisasjoner. Vi har valgt å se på ”Lærende nettverk i friluft”. Tema for oppgaven vår blir å se på om nettverket fungerer som arbeidsmetode for utvikling og kompetanseheving.

Vi gjennomfører en intervjuundersøkelse ved skolene som har deltatt i nettverket. Fokusområdene i intervjuet blir *forventninger, motivasjon, nytte og læringsarenaer*.

Generell informasjon

Kjønn, alder, utdanning (faglig fordypning/forankring), arbeidslivserfaring, fritidsinteresser, hvor lenge har du vært ansatt ved skolen? Ansettelsesforhold? (Fast, vikariat)

Forventning

Hvordan ble du første gang introdusert for lærende nettverk i friluft?

Hvordan fikk du kjennskap til nettverkssamarbeidet?

Hva legger du i begrepet/hva er din forståelse av lærende nettverk i friluft?

Før du ble en del av nettverket:

Hvilke forventninger hadde du til innholdet i nettverksarbeidet?

Hva trodde du ville kreves av deg i samarbeidet? (Gi)

Hva trodde du nettverket ville gi deg som deltaker tilbake? (Få)

Da du/dere ble valgt til representant: Hva oppfattet dere var skolens forventning til din/deres deltakelse i nettverket? (Innsats / få igjen)

Motivasjon

Hvorfor ble det akkurat deg? (Faglig begrunnelse? Stillingsmessig?)

Hva var din motivasjon for å bli med?

Nytte

På hvilken måte vil du si at ”Lærende nettverk i friluft Øst i Agder” er *lærende*?

Hva har du fått ut av din deltakelse i nettverket? Konkrete eksempler.

Lærende nettverk i friluft skal være et virkemiddel for å bidra til mer og bedre uteaktivitet i skolen. Har denne intensjonen blitt nådd i noen grad ved din skole? evt. hvordan?

Målet for *Lærende nettverk i friluft* er å utvikle en pedagogisk plan for mer og bedre uteaktivitet, en såkalt *uteskoleplan*. Hvordan har dette målet blitt arbeidet med ved din skole?

Erfaringer i forhold til å gi og få.

Har deltakelsen ført til ny arbeidspraksis for deg i din yrkesutøvelse?

Har du fått noen aha-opplevelser, positive eller negative, gjennom å delta i nettverket?

Læringsarenaer

Har rektor lagt til rette for arbeidet?

(I din arbeidssituasjon/i skolehverdagen)

Hvordan deler du dine erfaringer fra nettverkssamarbeidet med kolleger og ledelse underveis og i etterkant av samlinger?

Hvordan jobber dere ved din skole med temaer fra nettverket mellom nettverkssamlingene?

Negative erfaringer/fallgruver:

Dersom dette skulle vært startet på nytt, for eksempel for noen nye skoler og kommuner, hva kunne vi vært bedre på?

Har du gjort deg noen negative erfaringer?

I forhold til relasjonen deltakerne mellom?

Mellom skole og nettverk?

Oppsummerende spørsmål:

Ser du at din deltakelse i nettverkssamarbeidet har ført til at skolen har endret sin arbeidspraksis i forhold til hvordan arbeidspraksis var før skolen ble med i nettverket i til hvordan arbeidspraksis er i dag?

Hvordan har *lærende nettverk i friluft* fungert som arbeidsmetode for utvikling og kompetanseheving for deg i din lærerrolle?

Hvordan har din deltakelse i *lærende nettverk i friluft* fungert som arbeidsmetode for utvikling og kompetanseheving for skolen din?

Hvordan mener du *lærende nettverk i friluft* har fungert som arbeidsmetode for utvikling og kompetanseheving innad i nettverket?

På hvilken måte bidrar deltakelse i ”*Lærende nettverk i friluft*” i ditt arbeid med å legge til rette for og lede elevenes læring?

På hvilken måte bidrar deltakelse i ”*Lærende nettverk i friluft*” til utvikling av skolen?

Hvordan preger deltakelsen i ”*Lærende nettverk i friluft*” deg som lærer

- i møte med elevene?
- i samarbeidet mellom lærerne/lærerfellesskapet?
- i møte med foreldre og andre samarbeidspartnere

Vedlegg 3: Intervjuguide rektor

Introduksjon

Vi holder på med en mastergrad i ledelse med spesialisering innen personalledelse og kompetanseutvikling ved Universitetet i Agder. Her skal vi skrive en masteroppgave som baserer seg på utviklings- eller endringsarbeid i organisasjoner. Vi har valgt å se på "Lærende nettverk i friluft". Tema for oppgaven vår blir å se på om nettverket fungerer som arbeidsmetode for utvikling og kompetanseheving.

Vi gjennomfører en intervjuundersøkelse ved skolene som har deltatt i nettverket. Fokusområdene i intervjuet blir *forventninger, motivasjon, nytte og læringsarenaer*.

Generelt:

Utdannelse (faglig fordypning/forankring), tidligere yrkeserfaring, fritidsinteresser, hvor lenge har du vært ansatt ved skolen? Ansettelsesforhold? (Fast, vikariat)

Forventning

Hvordan ble skolen første gang introdusert for lærende nettverk i friluft?

Hvordan fikk skolen kjennskap til nettverkssamarbeidet?

Hva legger du i begrepet/hva er din forståelse av lærende nettverk i friluft?

Før din skole ble en del av nettverket:

Hvilke forventninger hadde du til innholdet i nettverksarbeidet?

Hva trodde du ville kreves av din skole i samarbeidet? (Gi)

Hva trodde du ville kreves av deg i samarbeidet? (Gi)

Hva trodde du skolen ville få ut av å ha en representant med i nettverket? (Få)

Hva forventer du at lærerne som representerer din skole i nettverket skal bidra med til nettverket? Og tilbake til deres egen skole? (I forhold til deg som rektor? I forhold til resten av lærerne ved skolen? I forhold til egne elever?) (Innsats / få igjen)

Motivasjon

Hvorfor valgte din skole å bli deltakende i dette samarbeidsforumet?

(Tidligere erfaringer/prosjekter? Nytt behov? Etterspørsel fra lærere?)

Hva var deres motivasjon for å bli med?

På hvilket grunnlag ble den/de lærerne som sitter som representanter for din skole i nettverket valgt ut til denne oppgaven? (Faglig begrunnelse? Stillingsmessig? Interesse/eget ønske?)

Nytte

På hvilken måte vil du si at ”Lærende nettverk i friluft” er *lærende* (for din skole)?

Hva har skolen fått ut av deltakelsen i nettverket? Konkrete eksempler.

Lærende nettverk i friluft skal være et virkemiddel for å bidra til mer og bedre uteaktivitet i skolen. Har denne intensjonen blitt nådd i noen grad ved din skole? evt. hvordan?

Målet for *Lærende nettverk i friluft* er å utvikle en pedagogisk plan for mer og bedre uteaktivitet, en såkalt *uteskoleplan*. Hvordan har dette målet blitt arbeidet med ved din skole?

Erfaringer i forhold til å gi og få.

Ny arbeidspraksis blant lærerne?

Har du fått noen aha-opplevelser, positive eller negative, gjennom skolens deltakelse i nettverket?

Har erfaringer fra nettverkssamarbeidet ført til noen endring i forhold til rektors arbeidspraksis?

Har skolen endret sin arbeidspraksis i forhold til hvordan arbeidspraksis var før skolen ble med i nettverket til hvordan arbeidspraksis er i dag?

Læringsarenaer

Har skolen/du som rektor lagt til rette for arbeidet?

(I deltakende lærers arbeidssituasjon/i skolehverdagen ellers?)

Hvordan deler deltakende lærer sine erfaringer fra nettverkssamarbeidet med kolleger og ledelse underveis og i etterkant av samlinger?

Hvordan jobber dere ved din skole med temaer fra nettverket mellom nettverkssamlingene?

Hvordan har du vært involvert i nettverksarbeidets framdrift og faglige innhold?

Negative erfaringer/fallgruver:

Dersom dette skulle vært startet på nytt, for eksempel for nye skoler og kommuner, hva kunne vi vært bedre på?

Har du gjort deg noen negative erfaringer?

I forhold til relasjonen mellom deltakende lærer og skolens ledelse?

Mellom skole og nettverk?

Oppsummerende spørsmål:

Hvordan mener du *lærende nettverk i friluft* har fungert som arbeidsmetode for utvikling og kompetanseheving for deltakende lærer fra deres skole?

Hvordan har deltakelse i *lærende nettverk i friluft* fungert som arbeidsmetode for utvikling og kompetanseheving for skolen din?

Hvordan har du bidratt til at *lærende nettverk i friluft* har fungert som arbeidsmetode for utvikling og kompetanseheving ved din skole?

Hvordan bidrar ”*Lærende nettverk i friluft*” i den enkelte lærers arbeid med å legge til rette for og lede elevenes læring?

Hvordan kan deltakelse i ”*Lærende nettverk i friluft*” bidra til utvikling av skolen?

Hvordan preger deltakelsen i ”*Lærende nettverk i friluft*” lærerne ved skolen

- i møte med elevene?
- i samarbeidet mellom lærerne/lærerfellesskapet?
- i møte med foreldre og andre samarbeidspartnere