

Profesjonsfellesskap og skoleutvikling

Bjart Grutle

Profesjonsfellesskap og skoleutvikling

Lærere som lærer

CAPPELEN DAMM AKADEMISK

© CAPPELEN DAMM AS, Oslo, 2018

ISBN e-bok: 978-82-02-62815-4

ISBN trykt bok: 978-82-02-57250-1

1. utgave, 1. opplag 2018

Materialet i denne publikasjonen er omfattet av åndsverklovens bestemmelser. Uten særskilt avtale med Cappelen Damm AS er enhver eksemplarframstilling og tilgjengeliggjøring bare tillatt i den utstrekning det er hjemlet i lov eller tillatt gjennom avtale med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Illustrasjoner: Ingvild Foldøy Grutle

Omslagsdesign: Anna Salander

Sats: Bøk Oslo AS

Trykk og innbinding: Livonia Print SIA, Latvia

www.cda.no

akademisk@cappelendamm.no

Forord

Denne boka springer ut fra et opplevd behov jeg har hatt som foreleser og veileder for studenter på praktisk-pedagogisk utdanning (PPU). Jeg har undervist på PPU-allmennfag og PPU-yrkesfag fra 2009, og nesten fra starten av har tema knyttet til skolen, som organisasjon og skoleutvikling, vært blant mine emner. De senere årene har vi på campus Stord vektlagt et FOU-arbeid på praksisskolene som en av fire eksamener i vår deltidsutdanning, noe som har gitt tematikken knyttet til profesjons- og skoleutvikling enda større vekt og oppmerksomhet. Dette har sin bakgrunn i rammeplanene for PPU og i ulike andre styringsdokumenter, slik det vil framgå av boka.

Vi har hele tiden hatt utfordringer med å finne gode lærebøker som både behandler disse tema grundig nok, og som samtidig treffer studentgruppa vår. Denne boka er et forsøk på å gjøre nettopp dette.

Hele denne perioden har profesjonsfellesskapet i PPU-teamet på campus Stord vært avgjørende for egen faglig utvikling, og teamet har gitt viktig inspirasjon og støtte i arbeidet med boka. Spesielt vil jeg takke Steinar Westrheim for mange og gode faglige drøftinger gjennom årene, og Anne Kristin Rønsen for at hun har tatt seg tid til å lese og tilbakemelde på mitt manus. Fra 2010 og utover har jeg også hatt gleden av å samarbeide med blant annet Knut Roald i rektorutdanningen på Vestlandet. Å få del i hans store innsikt knyttet til profesjonsfellesskap og skoleutvikling har vært både en stor glede og gitt stor læring for min del.

Jeg vil takke Katinka Lønne Christiansen, forlagsredaktør i Cappelen Damm, for gode innspill, stor tålmodighet og ikke minst for tro på mitt lærebokprosjekt fra starten. For min del har dette vært et svært lærerikt samarbeid.

Sist, men ikke minst vil jeg takke vår datter Ingvild for gode illustrasjoner og min kjære Brit for forståelse for det at å skrive bok ikke alltid er en åtte-til-fire-jobb.

Torvastad, mars 2018

Bjart Grutle

Innhold

Innledning	11
Å bli lærer	11
Innholdet i denne boka	16
 Del 1	
Å FORSTÅ SKOLEN SOM EN ORGANISASJON	19
Introduksjon	19
 <i>Kapittel 1</i>	
Organisasjon og individ	23
Hva mener vi med begrepet organisasjon?	23
Offentlige og private virksomheter	27
Individet i organisasjonen – du som lærer på din skole	31
 <i>Kapittel 2</i>	
Fire perspektiver på skolen som organisasjon	34
Det strukturelle perspektivet	36
Bakgrunn og hovedtanker	36
Å se skolen som helhet i et strukturelt perspektiv	37
Organisering av grupper og team i et strukturelt perspektiv ..	43
Den enkeltes yrkesutøvelse i et strukturelt perspektiv	44
Human resource-perspektivet	46
Bakgrunn og hovedtanker	46
Å se skolen som helhet i et human resource-perspektiv	47
Organisering av grupper og team i et human resource-	
perspektiv	50
Den enkeltes yrkesutøvelse i et human resource-perspektiv..	53

Det politiske perspektivet	55
Bakgrunn og hovedtanker	55
Å se skolen som helhet i et politisk perspektiv	57
Organisering av grupper og team i et politisk perspektiv	60
Den enkeltes yrkesutøvelse i et politisk perspektiv	63
Det symbolske perspektivet	64
Bakgrunn og hovedtanker	64
Å se skolen som helhet i et symbolsk perspektiv	65
Organisering av grupper og team i et symbolsk perspektiv ...	70
Den enkeltes yrkesutøvelse i et symbolsk perspektiv	72
Sammendrag del 1	74
 Del 2	
LÆRENDE ARBEIDSFELLESSKAP	81
Introduksjon	81
 <i>Kapittel 3</i>	
Å lære i en lærende organisasjon	85
Hva mener vi med læring? Kan skoler lære?	85
Personlig mestring	87
Bakgrunn og hovedtanker	87
Personlig mestring som bidrag i en lærende skole	88
Mentale modeller	93
Bakgrunn og hovedtanker	93
Mentale modeller som bidrag til en lærende skole	96
Delt visjon	100
Bakgrunn og hovedtanker	100
Delt visjon som bidrag i en lærende skole	101
Gruppelæring	107
Bakgrunn og hovedtanker	107
Gruppelæring som bidrag til en lærende skole	108
Systemtenkning	111
Bakgrunn og hovedtanker	111
Systemtenkning – grunnlaget for en lærende skole	113
En lærerrolle i endring og tre praktiske tilnærminger til læreres	
læring i lys av Senges dimensjoner	120
En lærerrolle i endring	120
Læring i det daglige arbeid	122

Læring gjennom etterutdanning.....	124
Læring gjennom videreutdanning	127
<i>Kapittel 4</i>	
Organisasjonslæring	131
Hvem lærer – individ eller organisasjon?.....	131
Uttalt teori og bruksteori – gjør vi det vi sier at vi skal gjøre?.....	136
En modell for organisasjonslæring – enkeltkrets- og dobbeltkretslæring i skolen.....	141
Sammendrag del 2	149
<i>Del 3</i>	
PROFESJONSUTVIKLING – Å BIDRA TIL OG I ET LÆRENDE FELLESSKAP	151
Introduksjon	151
<i>Kapittel 5</i>	
En modell for læring i fellesskapet	155
Bakgrunn og hovedtanker.....	155
Wells’ kunnskapsspiral.....	160
Hvordan bidra til og i et lærende fellesskap?.....	163
Erfaringer	163
Informasjon	164
Kunnskapsbygging.....	166
Innsikt	170
Wells’ kunnskapsspiral – en oppsummering.....	171
<i>Kapittel 6</i>	
Profesjonsutvikling	173
Hva mener vi med profesjon og profesjonsutvikling?	173
Profesjonsutvikling i et strukturelt perspektiv.....	175
Profesjonsutvikling i et human resource-perspektiv	179
Profesjonsutvikling i et politisk perspektiv	182
Profesjonsutvikling i et symbolsk perspektiv	186
Profesjonsfellesskap og skoleutvikling – løsningen på alle utfordringer?	192
Kilder	195

Innledning

Å bli lærer

Skolens samfunnsoppdrag handler om elevenes læring og utvikling. Som PPU-student i praksis eller som fersk lærer har du kanskje allerede erfart at å planlegge og lede læringsarbeidet, bygge positive relasjoner til elevene og organisere livet i klasserommet er interessant, men at det også kan gi mange typer utfordringer. Mye avhenger av den enkelte – har man den fagkunnskapen som undervisningen krever, har man planlagt og strukturert læringsarbeidet på en hensiktsmessig måte, og evner man å se både den enkelte elev og klassen som et sosialt system? Lærerstuderenter og lærere som er innom ulike skoler, vil i tillegg erfare at skoler er ulike. Det som er naturlig og selvsagt å gjøre på en skole, kan oppleves uvant på en annen. I denne boka vil vi rette oppmerksomheten mot nettopp dette. Hvordan du fungerer som lærer i møte med dine elever, avhenger ikke bare av egne ferdigheter og kunnskaper, men også av det arbeidsfellesskapet du blir en del av på den skolen hvor du arbeider eller er i praksis.

Gjennom en lærerutdanning kvalifiserer du deg til arbeid i skolen, gjennom arbeidet som lærer starter du en kompetanseutvikling. Denne går ofte hurtig de første årene, og hos dyktige lærere fortsetter den yrkeskarrieren ut. I møte med elevene, kollegene og faget gjør engasjerte lærere daglig erfaringer og møter utfordringer som gir mulighet til ny læring. Dette skjer innenfor rammer og strukturer satt av sentrale og lokale myndigheter. Slike styringssignaler blir

omsatt til praktiske handlinger og rutiner av den lokale skoleledelsen i møte med kulturen på egen skole. Denne daglige læringen på egen arbeidsplass er det vi her vil omtale som *profesjonsutvikling*.

Hva menes så med begrepet *profesjon*, og er læreryrket en profesjon? Slik Parson definerer begrepet må læreryrket sies å fylle kriteriene – man har en utdanning som kvalifiserer for yrkesutøvelsen, utfører tjenester overfor elever som ikke har denne kunnskapen, og det foregår en kunnskapsutvikling på feltet i form av forskning (Parson hos Molander og Terum, 2008, s. 14).

Andy Hargreaves og Michael Fullan har begge vært tilknyttet University of Toronto, Ontario i Canada. Ontario er en delstat som de senere år har vist en svært positiv utvikling på internasjonale undersøkelser av elevenes læring (Levin, 2012), og her har begge forskerne vært bidragsytere. Det er derfor interessant å se hva de vektlegger som sentralt i en profesjonsutvikling. Deres hovedbegrep er *profesjonell kapital*, og dette defineres som en funksjon av menneskelig og sosial kapital samt «decisional capital», som vi her vil oversette med faglig skjønn (Hargreaves og Fullan, 2012). *Den menneskelige kapitalen* handler om den enkeltes talenter og hvordan disse kan utvikles gjennom utdanning, faglige nettverk og samarbeid på arbeidsplassen. Den innbefatter å kunne sitt fag, ha kunnskap om barn og unge og hvordan de lærer, forstå de ulike familiære og kulturelle omgivelsene og ha et engasjement for å nå fram til alle elever. *Den sosiale kapitalen* gir mulighet til økt kunnskap gjennom adgang til andres menneskelige kapital, sier Hargreaves og Fullan. Ei gruppe av dyktige enkeltpersoner gjør ikke nødvendigvis den beste jobben, like viktig kan det være at gruppa fungerer som et team. Høy tillit mellom medlemmene er et avgjørende grunnlag for samarbeidet og for at man skal lære av hverandre (Hargreaves og Fullan, 2012, s. 89–92). *Faglig skjønn* er det siste, men kanskje viktigste element i den profesjonelle kapitalen. Dette handler om å gjøre faglig holdbare beslutninger i alle små og store valg man som

lærer står overfor. Dette kan være i planlegging av undervisning, og ikke minst i gjennomføringen. Noen ganger er det avgjørende at innspill og utfordringer fra elever blir gitt rom der og da. Andre ganger kan det være viktig å skjerme den faglige aktiviteten som er i gang, og fortsette slik man har planlagt. Å gjøre disse avveiningene kan oppleves som en «handlingstvang» (Bergem, 2014, s. 25), og i arbeidet med elever og fag finnes det ingen fasit. Her kreves et faglig skjønn som det tar tid å utvikle. «Faglig skjønn er her en kapital som profesjonelle opparbeider seg gjennom strukturert og ustrukturert erfaring, praksis og refleksjon ...» (Hargreaves og Fullen, 2012, s. 93, egen overs.). De hevder også at den som forlater en undervisningspraksis før det har gått åtte år, aldri når et faglig skjønn på høyt nivå. Jeg finner det ikke tjenlig å operere med et fast tidsintervall, til det er læreres forutsetninger og erfaringer for ulike. At det å utvikle et godt faglig skjønn tar tid, er likevel opplagt. Hvor lang tid kan avhenge av faktorer som fag, skoleslag, elevenes alder og motivasjon, kollegers og skoleledelsens støtte samt personlige forutsetninger.

Også i Norge kan vi tydelig se hvordan læreres læring på egen arbeidsplass har fått økt fokus. I den store satsingen «Ungdomstrinn i utvikling» som bygger på Meld. St. 22 (2010 – 2011) heter det:

I perioden 2013–2017 skal alle lærere på ungdomstrinnet få tilbud om skolebasert kompetanseheving. Det innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i utviklingsprosesser på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid. (Utdanningsdirektoratet, 2015a)

Videre sies det at satsingen er et viktig nasjonalt tiltak som legger til rette for at alle skoler blir lærende organisasjoner, gjennom lokalt utviklingsarbeid innenfor områdene klasseledelse, regning, lesing eller skriving. Denne satsingen er nå avsluttet; siste pulje av ungdomsskoler var ferdig før jul 2017. Den avløses av en desentra-

lisert ordning som også bygger på tanken om skolebasert kompetanseutvikling, men med større lokalt handlingsrom (Meld. St. 21 (2016–2017), s. 85). Denne satsingen kommer vi tilbake til senere i boka.

Også i rammeplanene for praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag (PPU-Y) og praktisk-pedagogisk utdanning (for allmennfag) (PPU-A) blir profesjonsfellesskapet og skoleutvikling vektlagt. I planen for yrkesfag heter det blant annet «Utdanningen organiseres i to emnegrupper: ... Emnegruppe 2: Skolen i samfunnet – ledelse av lærings- og utviklingsarbeid i et organisasjons- og samfunnsperspektiv» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2). I rammeplan for PPU-A står det under generell kompetanse blant annet at «Kandidaten – kan med stor grad av selvstendighet videreutvikle egen kompetanse og bidra til både kollegers og skolens utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2015b, s. 2)

Tanken om læring på arbeidsplassen er dermed både kommet inn i rammeplanene for utdanningene og er en sentral tanke i omfattende og kostbare statlig kompetansehevinger for lærere. På samme måte ser vi i dokumentet som skal erstatte generell del av Kunnskapsløftet, «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen», at profesjonsfellesskapet er kommet inn som en hovedtilnærming når gjelder hvordan skolen skal møte framtidens utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Denne bokas hovedtittel, «Profesjonsfellesskap og skoleutvikling», er hentet fra headingen på siste avsnitt i dette dokumentet. Her heter det videre at: «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Lærere har alltid lært gjennom å gjøre jobben sin – i møte med elever, foreldre og kolleger. I dag vil de aller fleste også møte mer systematisert skolebasert kompetanseutvikling i form av ulike satsinger og utviklingsarbeid på sine nåværende eller fram-

tidige arbeidsplasser. Det blir da viktig å se egen faglig utvikling på arbeidsplassen som en del av, og som en forutsetning for, en kvalitetsutvikling av skolen.

Når vi i denne boka bruker begrepene profesjonsfellesskap og arbeidsfellesskap, er det hele tiden med læreren i fokus. Ut fra definisjonen av en profesjon som ble presentert tidligere (Parson hos Molander og Terum, 2008, s. 14), er profesjonsfellesskapet strengt tatt et fellesskap av fagpersoner med samme utdanning, i denne sammenheng en eller annen type lærerutdanning. Likevel ser vi at departementet i sitatet like ovenfor bruker begrepet «profesjonsfaglig fellesskap» og tar med «lærere, ledere og andre ansatte» i dette fellesskapet. I skolen er lærere tallmessig den dominerende yrkesgruppa og har ansvaret for skolens kjernevirksomhet knyttet til elevenes læring og utvikling gjennom sitt arbeid i klasserom, verksted, utendørs eller hvor opplæringen måtte finne sted. I denne boka vil det derfor begrepene profesjonsfellesskap og arbeidsfellesskap brukes om hverandre.

På samme måte kan det være en nyanse mellom begrepsparet profesjonsutvikling og profesjonell utvikling. Det første begrepet kan oppfattes å ha mest fokus på det kollektive, profesjonen/yrkesgruppa, mens det andre først og fremst beskriver den enkeltes utvikling som fagperson. Likevel vil det være vanskelig å skille skarpt mellom disse to aspektene og disse to begrepene i ei bok om profesjonsutvikling. Det er nettopp ved å bidra i et lærende fellesskap at den enkeltes utvikling skyter fart.

Gjennom hele sin yrkeskarriere må alle lærere arbeide med å øke sin kunnskap om hvordan deres egen undervisning fungerer. Det må de gjøre gjennom kollektive og individuelle prosesser som bør gå for seg på alle skoler der lærerne arbeider med å videreutvikle og foredle sitt profesjonelle skjønn (Garbo og Raugland, 2017, s. 21)

Innholdet i denne boka

Denne boka er skrevet for å gi studenter på praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) en introduksjon til feltet profesjonsfelleskap og skoleutvikling. Jeg håper den også kan være nyttig for ferdig utdannede lærere som arbeider i skolen. Boka har tre deler som drar veksler på til dels ulike teoretiske grunnlag. Et stykke på vei vil det bli gjort rede for de ulike teorigrunnlagene og fagtradisjonene disse er hentet fra – der dette kan kaste lys over trekk ved skolen. På den annen side er dette ei lærebok for PPU med tittelen *Profesjonsfelleskap og skoleutvikling* – det er ikke en innføring i generell organisasjonsteori.

Kapittel 2 og oppsummeringen i kapittel 6 er begge strukturert ut fra Bolman og Deals (2014) fire perspektiver som dermed utgjør et rammeverk for hvordan skolen og læreres profesjonsutvikling blir forstått i denne boka. Den første delen setter fokus på hvordan man kan forstå skolen som en organisasjon. Her definerer vi hva vi legger i begrepet, og sier kort noe om forholdet mellom organisasjon og individ. Deretter ser vi på skolen som organisasjon fra fire ulike perspektiver – det *strukturelle perspektivet*, *human resource-perspektivet*, det *politiske perspektivet* og det *symbolske perspektivet* (Bolman og Deal, 2014). Disse perspektivene fungerer da som ulike ståsteder å se skolene fra – skolene *er* ikke slik eller slik, men *sett* fra ulike posisjoner blir noen trekk mer framtredd enn andre. Alle skoler vil ha en formell struktur, de mellommenneskelige forhold vil ha en betydning, og det vil være ulike grupper blant de ansatte som har forskjellige meninger om hva som bør prioriteres. Noen handlinger, rutiner eller gjenstander vil også ha en symbolverdi, dvs. bety noe mer enn selve handlingen/gjenstanden. Hva som er mest framtredd, vil kunne variere med hvem som ser, når man ser, og hvilken posisjon man ser fra.

Del 2 handler om å lære i et arbeidsfelleskap. Vi introduserer her begrepet *lærende organisasjon* og presenterer Peter Senge som

en sentral teoretiker på dette feltet. Han snakker om fem dimensjoner ved en lærende organisasjon og vektlegger den femte av disse, *systemlæring*, som den avgjørende (Senge, 2006). Videre ser vi mer konkret på læreres læring i arbeidsfellesskapet før vi avslutningsvis i denne delen tar for oss Chris Argyris' og Donald Schöns tenkning om hvordan organisasjoner lærer. De er opptatt av forskjellen mellom *uttalt teori* og *bruksteori* og mellom *enkeltkretslæring* og *dobbeltkretslæring* (Argyris og Schön, 1996; Argyris og Schön hos Roald, 2012, s. 126–128).

I del 3 settes søkelyset på profesjonsutvikling gjennom først å se på hvordan den enkelte kan bidra *i* og *til* et lærende fellesskap. Gordon Wells' kunnskapsspiral løfter fram sammenhengen mellom den individuelle og den kollektive læringen på arbeidsplassen under overskriftene *erfaring*, *informasjon*, *kunnskapsutvikling* og *innsikt* (Wells, 1999; Roald, 2012, s. 106). Under *erfaring* handler det om å dele både gode og dårlige erfaringer. Det krever både tid og struktur å dele erfaringer på en skole, og man er avhengig av en viss grad av tillit blant de som jobber der. Under overskriften *informasjon* kan det handle om å systematisere erfaringene i ei lærergruppe for å se etter mønster. Det kan også være å se på data fra egen skole, for eksempel resultater fra eksamen, nasjonale prøver eller elevundersøkelsen. Faglige innspill fra eksterne ressurspersoner eller å sette seg inn i faglitteratur kan også være en kilde til informasjon. Dette kan danne grunnlag for *kunnskapsutvikling*, som er neste fase i denne spiralen. Her brukes de erfaringene, de dataene og/eller den eksterne kompetansen man har hentet inn på en slik måte at man i fellesskap kan utvikle kunnskap om egen skole som kan munne ut i konkrete forbedringstiltak. Denne økte *innsikten* tar så den enkelte lærer med seg i møtet med egne elever og det igjen danner grunnlag for nye erfaringer og nye runder i kunnskapsspiralen. Boka oppsummeres i kapittel 6 gjennom å løfte fram hovedideen i boka – profesjonsutvikling. Hvordan utvikle lærende fellesskap og lærere som lærer

for å møte skolens samfunnsoppdrag som dreier seg om elevenes læring og utvikling? Her benyttes de fire perspektivene fra Bolman og Deal (2014) som struktur for å se hvordan de ulike teoretiske innfallsvinkler kan kaste lys over skolars og læreres faglige utvikling.

Denne boka er skrevet spesielt med tanke på PPU-studenter. En del av dere som tar PPU, vil allerede ha erfaring som lærere. Andre vil komme direkte fra en lengre teoretisk utdanning og ta PPU som en siste del av denne. Ei tredje gruppe vil stå i en annen jobb eller av ulike årsaker ha en yrkeskarriere bak seg og ha et ønske om ta PPU for å kvalifisere seg for framtidig arbeid i skolen. En sentral målsetting med denne boka er å bidra til en forståelse av at den formelle utdanningen gjennom PPU bare er en begynnende kvalifisering. Når du har en faglig bakgrunn, enten knyttet til yrkesfag eller allmennfag, som har gitt deg opptak til PPU, og deretter fullført dette studiet med godkjent resultat, er du kvalifisert for arbeid i skolen. Som de fleste av dere vil ha erfart i praksisperiodene, vil det likevel være mange områder der man opplever å ha mer å lære. En solid bakgrunn i et/flere fag, pedagogisk utdanning og kanskje en del års yrkeserfaring er ikke nok. Kompetanse som lærer må derfor bygges dag for dag i den praktiske hverdagen i samarbeidet med framtidige kolleger og skoleledelsen der man arbeider. I et samvirke mellom refleksjon over egne erfaringer, individuelt og sammen med kolleger, faglig oppdatering i form av å lese fagstoff, etterutdanning og kanskje videreutdanning kan man få et grunnlag til å utvikle egen undervisning og bidra til skoleutvikling.

DEL 1

Å FORSTÅ SKOLEN SOM EN ORGANISASJON

Introduksjon

Hvorfor skal vi som er eller skal bli lærere lære om skolen som organisasjon? Er ikke det skoleledelsens ansvarsområde? Vårt ansvar er vel elevenes læring og utvikling, så får ledelsen ta seg av resten. Slik er det kanskje ikke uvanlig å tenke blant både lærere og lærerstudenter. Som påpekt i innledningen har det vært en viss tradisjon for å lukke døra og se på eget klasserom som sitt «konedømme» – det andre er rektors ansvar.

Norsk skole har de siste årene blitt utfordret på ulike måter. Vi har ikke nødvendigvis «verdens beste skole», slik daværende kirke- og undervisningsminister Bjartmar Gjerde i 1975 uttalte (Madsen, 2009). Tvert imot, på internasjonale tester som PISA (Programme for International Student Assessment) og TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study) skårer norske elever i hovedsak rundt middels blant landene som deltar når det gjelder læringsutbytte, selv om det har vært en viss positiv utvikling de siste årene (Kjærnsli og Jensen, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2016c). Behovet for høy kompetanse i arbeidslivet

er økende i takt med at ny teknologi blir tatt i bruk, og den internasjonale konkurransen er sterk. Da er det en kjempeutfordring at mange, spesielt på yrkesfaglig studieretning, ikke fullfører, og dermed ikke oppnår å få et fagbrev. Antallet unge som ikke kommer ut i arbeidslivet, er økende. Det blir også flere elever med en annen språklig bakgrunn enn norsk, noe som kan stille skolen overfor nye utfordringer. Norsk skole har likevel mange kvaliteter, for eksempel skårer norske elever gjennomgående høyt på internasjonale tester knyttet til demokratiforståelse, og norske elever melder at de jevnt over har gode relasjoner til sine lærere. Dette er viktig i en tid der utenforskap og radikaliserings skaper store spenninger i mange land.

Som samfunn og som lærere må vi arbeide for at skolen skal være i utvikling for å møte disse utfordringene. Forskning viser at det kan være store forskjeller på kvalitet fra skole til skole og fra klasse til klasse i norsk skole (Meld. St. 21 (2016–2017), s. 8). På bakgrunn av disse kvalitetsforskjellene løfter Kunnskapsdepartementet fram viktigheten av at alle skoler har «profesjonsfelleskap som kan omsette erfaring og kunnskap til ny undervisningspraksis» (Meld. St. 21 (2016–2017), s. 10). For å skape et grunnlag for å utvikle kvalitet i alle skoler og i alle klasserom må det finnes en forståelse av hvordan skolen fungerer som organisasjon.

I denne innledende delen av boka vil vi definere noen sentrale begreper og etablere noen grunnleggende perspektiver som resten av boka vil bygge på. I kapittel 1 avklares hva vi legger i begrepet organisasjon, og noen likheter og forskjeller mellom private og offentlige organisasjoner blir løftet fram. I samfunnsdebatten kan ulike aktører bruke samme begreper, men med ulikt innhold. Når begreper som *lærende organisasjoner* og *skolen som*