

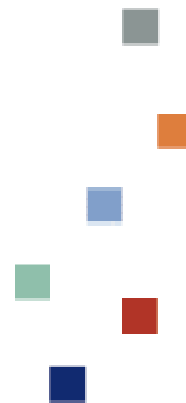
MASTEROPPGAVE

En kvalitativ analyse: Hvaler Ungdomsskole - en lærende organisasjon?

Utarbeidet av:
Line Klavestad

Fag:
Mastergrad i organisasjon og ledelse

Avdeling:
Avdeling for økonomi, språk og samfunnsfag, 2010



Forord

Jeg har jobbet som lærer og IKT - veileder i grunnskolen i Hvaler Kommune siden 1997. Da var jeg ferdig utdannet allmennlærer fra Høgskolen i Østfold. Fram til 2006 jobbet jeg ved Åttekanten skole som var en kombinert barne- og ungdomsskole. I 2006 ble det fattet et politisk vedtak om å endre skolestrukturen i kommunen fra tre 1. – 10. skoler til isteden å etablere en ungdomsskole og to barneskoler. Jeg bestemte meg raskt for å søke overflytting til ungdomsskolen. Jeg så at dette var en sjanse jeg trolig ikke ville få så mange ganger i løpet av yrkeskarrieren, og jeg var derfor svært motivert til å gripe denne muligheten for å være med på planleggingen, oppbyggingen og utviklingen av en skole helt fra grunnen av. Våren 2006 startet planleggingsprosessen for den nye ungdomsskolen samtidig som jeg skulle avslutte mitt arbeidsforhold ved Åttekanten skole. Siden 2007 har jeg ikke hatt undervisningsoppgaver fordi jeg overtok som undervisningsinspektør i 50 % stilling ved Hvaler Ungdomsskole (HVU). Resten av stillingen min ble fylt opp av IKT - veilederrollen.

De fire siste årene hvor jeg både har studert og bidratt i etableringsprosessen ved HVU har vært en spennende og utfordrende reise i personlig vekst og utvikling. Det har vært bratte læringskurver på begge arenaene. Kombinasjonen av jobb og studier som direkte er relatert til hverandre har etter hvert gitt meg et godt teoretisk og praktisk fundament for å forstå mer av kompleksiteten i organisasjoner. Det har vært utfordrende og hektisk med full jobb og 50 % studier gjennom fire år, og det hadde aldri latt seg gjennomføre uten en fantastisk arbeidsgiver – Hvaler kommune.

Jeg vil få takke seksjonssjef oppvekst og kultur, Astri Engblad for både støtte og oppmuntring gjennom hele dette siste året. Hun har i en travel hverdag stilt seg til disposisjon i forhold til gjennomlesing og tilbakemeldinger på det jeg har jobbet med underveis. En spesiell takk vil jeg få rette til rektor Svein Syversen ved Hvaler Ungdomsskole, som fra starten av var den personen som både oppfordret og oppmuntret meg til å starte på mastergradsstudiet. Han har også gjennom hele læringsprosessen tilrettelagt alle praktiske og organisatoriske forhold slik at kombinasjonen utdanning og full jobb har vært mulig å gjennomføre for meg. Han har også bidratt med støtte, veiledning og korrekturlesing og ikke minst har han vist interesse og engasjement i min læringsprosess. Det har vært kjempemotiverende – tusen takk!

Jeg vil også benytte anledningen til å få takke en fantastisk snill og tålmodig samboer - Morten, og resten av familien min. De har bidratt til at husbyggingsprosjekt ved siden av full jobb og utdanning har vært mulig å gjennomføre dette året hvor masteroppgaven skulle ferdigstilles. Det har vært et krevende år, men innsatsen deres har gitt meg ro og tid til å konsentrere meg fullt og helt om jobb og skriving.

Jeg har også vært medlem av en kollokviegruppe som for min del har vært helt uerstattelig gjennom disse fire årene. Gruppen har fungert utrolig bra og vi har både støttet og presset pushet hverandre når det har vært nødvendig. Tusen takk til Birgith Gellein, Rino Johansen, Mats Persson og Eirin Guldborg for lærerikt samarbeid og konstruktive tilbakemeldinger i den intense skriveprosessen. Jeg kommer til å savne de regelmessige kollokviemøtene våre.

Sist, men absolutt ikke minst, vil jeg få takke min veileder Tom Bjørge Gundersen ved Høgskolen i Østfold for uvurderlig god og konstruktiv veiledning. I tillegg vil jeg spesielt takke for den unike veiledningskompetansen han har og som jeg har fått gleden av å oppleve. Han har stilt de rette spørsmålene og trykket på de rette knappene slik at jeg blitt tvunget til å reflektere og tenke mye selv. Samtidig har han alltid hatt gode råd på lur når det har vært nødvendig. Jeg vil også takke for all oppmuntring og støtte jeg har fått de gangene jeg virkelig har trengt det. Jeg tror ikke jeg hadde klart det uten hans hjelp.

Tusen takk for kjempegodt samarbeid!

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	1
1 INNLEDNING	2
BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	2
HISTORISK, NASJONAL OG LOKAL KONTEKST FOR HVU	5
<i>Historisk kontekst for HVU</i>	5
<i>Føringer på nasjonalt nivå</i>	6
<i>Føringer og retningslinjer for skolene i Hvaler kommune</i>	9
PROBLEMSTILLINGEN.....	12
<i>Presisering og avgrensning av problemstillingen</i>	13
OPPGAVEN VIDERE OPPBYGNING.....	15
2 TEORETISKE PERSPEKTIVER	16
HVA ER SKOLENS KJERNEOPPGAVER OG HOVEDMÅLSETTING I DAG?	16
HVLKET LÆRINGSSYN ER MEST AKTUELT I EN LÆRENDE ORGANISASJON?.....	17
<i>Et lite historisk blikk på utviklingen av læringsyn</i>	17
<i>Produktivt og reproduktivt syn på læring</i>	18
HVA LIGGER I BEGREPENE ORGANISASJONSLÆRING OG LÆRENDE ORGANISASJON?.....	24
<i>Senge - fem nødvendige og personlige disipliner i en lærende organisasjon</i>	26
<i>Garvin - praktisk rammeverk for læring i organisasjoner</i>	30
<i>Argyris og Schön - Dobbelkretslæring</i>	32
<i>Systemperspektiv på kontinuerlig, organisatorisk læring</i>	33
<i>Prosesser for læring fra individnivå til organisasjonsnivå</i>	35
<i>Et strukturingsperspektiv på læring i organisasjoner</i>	37
<i>Ulike strategier for endringsprosesser i lærende organisasjoner</i>	40
<i>Min oppsummering av forholdet mellom begrepene organisasjonslæring og lærende organisasjoner</i>	41
3 UNDERSØKELSENS METODE OG DESIGN	45
KVALITATIV METODE OG CASESTUDIUM	45
UNDERSØKELSENS DESIGN.....	47
DATAINNSAMLINGSMETODENE.....	48
<i>Narrative fortellinger</i>	49
<i>Samtale i fokusgruppe</i>	51
<i>Deltakende observasjon i et team</i>	53
<i>Dokumentanalyse</i>	54
FORSKERROLLEN I EGEN ORGANISASJON	55
KRITISK BLIKK PÅ EGEN FORSKNING	59
UNDERSØKELSENS RELIABILITET OG VALIDITET	63
4 MITT PERSPEKTIV PÅ HVU SOM LÆRENDE ORGANISASJON	66
HVA SLAGS ORGANISASJON ER HVU FRA ET STRUKTURELT PERSPEKTIV?	66
<i>Mintzbergs typologisering av organisasjoner</i>	66
<i>Fagbyråkrati</i>	67
<i>HVU's organisasjonsmodell</i>	68
HVORFOR KAN HVU VÆRE INTERESSANT SOM CASE I FORBINDELSE MED UTFORSKING AV KONSEPTET LÆRENDE ORGANISASJON?	71
HVLKE FORELØPIGE INDIKASJONER FINNES FOR AT HVU ER EN LÆRENDE ORGANISASJON?	72
<i>Ledelsens arbeidsmåter</i>	72
<i>Lærernes arbeidsmåter</i>	74
<i>Indikasjonene etter fokusgruppas samtale 18. og 19.mai 2009</i>	80
<i>Dokumentanalyse</i>	83
5 DE ANSATTES FORTELLING OM HVU SOM LÆRENDE ORGANISASJON	88
DE NARRATIVE FORTELLINGENE: PRESENTASJON AV FUNN I DE DESKRIPTIVE KATEGORIENE	88
6 ANALYSE OG DRØFTING	96

HOVEDKATEGORI: ENDRING I PEDAGOGISK PRAKSIS	98
<i>Utvikling av IKT – kompetanse</i>	99
<i>Elevvurdering</i>	101
<i>Strukturelle endringer og organisering</i>	104
<i>Målstyring av pedagogisk arbeid</i>	106
<i>I hvilken grad mener de ansatte at det har skjedd endringer i pedagogisk praksis ved HVU?</i>	107
HOVEDKATEGORI: ENDRING FRA INDIVIDUELLE TIL MER KOLLEKTIVE ARBEIDS- OG LEDELSESSTRUKTURER.	108
<i>Målstyring av organisasjonsutvikling</i>	109
<i>Systematisk organisasjonsutvikling</i>	111
<i>Tydelig ledelse</i>	111
<i>Team og fagseksjoner</i>	113
<i>I hvilken grad kan man si at de ansatte mener arbeids- og ledelsesstrukturene har gått fra å være mer individuelle til å bli mer kollektive?</i>	114
7 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	116
FYSISKE OG SOSIALE STRUKTURER	119
TYDELIG LEDELSE	119
LÆRINGSORIENTERT KULTUR	120
ENDRING AV PRAKSIS	120
HVLKE SPØRSMÅL STÅR FORTSATT UBESVART?	121
8 VEIEN VIDERE	122
KNAPPHET PÅ TID OG FELLES LÆRINGSARENAER FOR PERSONALET	123
LEDELSENS ENDRINGSSTRATEGI	124
BRUKERMEDVIRKNING; SPØRREUNDERSØKELSER OG ANALYSEVERKTØY	125
UTVIKLING AV VEILEDNINGSKOMPETANSE	126
PRAKTISKE TEKNIKKER OG METODER SOM ARBEIDSVERKTØY	126
KILDER	128
LITTERATUR	128
ARTIKLER, DOKUMENTER OG ANDRE KILDER	132
ELEKTRONISKE KILDER	134
VEDLEGG	136
VEDLEGG 1 POWERPOINT-PRESENTASJON TIL PERSONALMØTE 28.10.09	136
VEDLEGG 2 TOTALT ANTALL OPPLEVDE ENDRINGER HOS ANSATTE VED HVU	136

FIGURLISTE

FIGUR 1 REPRODUKTIVT LÆRINGSSYN (LILLEJORD 2006)	20
FIGUR 2 PRODUKTIVT LÆRINGSSYN (LILLEJORD 2006)	21
FIGUR 3 MODELL OVER LÆRINGSRELASJONENE SKOLEN	21
FIGUR 4 SAMMENHENGEN MELLOM DE FEM DISIPLINENE (SENGE 1991)	26
FIGUR 5 ILLUSTRASJON AV FORSKJELLEN MELLOM ENKELKRETS- OG DOBBELKRETSLÆRING	32
FIGUR 6 EN ENKEL ÅPEN - SYSTEM MODELL. SYSTEMET SOM ILLUSTRERES I DENNE MODELLEN KAN VÆRE ET INDIVID, EN GRUPPE ELLER EN ORGANISASJON (SESSA OG LONDON 2006).....	33
FIGUR 7 NESTED INDIVIDUAL (I), GROUP (G), AND ORGANIZATION (O) SYSTEMS AND ENVIRONMENT (E).	34
FIGUR 8 STRUKTURERINGSMODELL AV ORGANISASJONSLÆRING (BERENDS, KOERSMA OG WEGGEMANN 2003) .	39
FIGUR 9 DATAINNSAMLINGSMETODENE I UNDERSØKELSEN	48
FIGUR 10 MINTZBERGS GRUNNMODELL OVER STRUKTURELLE KOMPONENTER I ORGANISASJONER	66
FIGUR 11 MODELL OVER FAGBYRÅKRATI.....	67
FIGUR 12 ORGANISASJONSMODELLEN VED HVU	68
FIGUR 13 PRAKSISTREKANTEN	73
FIGUR 14 EKSEMPEL PÅ FORSTERKENDE FEEDBACK VED HVU	75
FIGUR 15 EKSEMPEL PÅ STABILISERENDE FEEDBACKPROSESSER VED HVU	75
FIGUR 16 SKISSE AV FYSISK STRUKTUR I UNDERVISNINGSBYGGENE VED HVU	79
FIGUR 17 FORTOLKNINGSPROSESSEN I FORHOLD TIL KATEGORIEN SOM HETER IKT – KOMPETANSE.....	91
FIGUR 18 FORTOLKNINGSPROSESSEN FRAM MOT KATEGORIEN SOM HETER TEAMORGANISERING AV LÆRERE	92
FIGUR 19 FORTOLKNINGSPROSESS OG REDUKSJON AV RÅDATAENE FRA DE NARRATIVE FORTELLINGENE.....	96
FIGUR 20 FORTOLKNINGSPROSESS FRAM MOT HOVEDKATEGORIEN: ENDRING AV PEDAGOGISK PRAKSIS.....	98
FIGUR 21 FORTOLKNINGSPROSESS FRAM MOT HOVEDKATEGORIEN: ENDRING FRA INDIVIDUELLE TIL MER KOLLEKTIVE ARBEIDS- OG LEDELSESSTRUKTURER.....	108

Sammendrag

I denne utforskende masteroppgaven undersøker jeg begrepet lærende organisasjon ut fra et endrings- og utviklingsperspektiv hvor utarbeidelse av oppgaven kan sees på som første ledd i en GAP – analyse av egen arbeidsplass, Hvaler Ungdomsskole (HVU). Oppgaven er en kvalitativ analyse av hvordan og i hvilken grad personalet opplever skolen som lærende organisasjon. Casen er avgrenset i tid til å gjelde årene fra skolen ble etablert i 2006 og fram til 2009. Analysen bygger på to teoretiske hovedperspektiver; organisasjonslæring og lærende organisasjoner.

Jeg har tatt i bruk ulike vitenskapelige datainnsamlingsmetoder for å fram et mest mulig nyansert og flersidig bilde av HVU som lærende organisasjon, samt for å sikre større grad av validitet og reliabilitet i funnene. Til tross for at flere metoder er benyttet er det narrative fortellinger fra de ansatte som er hovedkilden for datainnsamlingen og som i størst grad vektlegges i analysen. Hovedfunnene tyder på at personalet opplever mange store og små endringer i praksis innenfor den pedagogiske yrkesutøvelsen mot elever og foresatte, samt innenfor samarbeids- og ledelsesstrukturene ved skolen. Konklusjonen på problemstillingen er at dette er en skole som i ganske høy grad kan sies å være en lærende organisasjon. Likevel har den naturligvis et forbedringspotensial med tanke på ytterligere kvalitetsmessig utvikling av skolen som lærende organisasjon. Hovedintensjonen med et slikt videre arbeid må være å utvikle både pedagogisk praksis i møte med elevene og den profesjonelle, faglige praksis i læringsforholdene mellom ansatte.

1 Innledning

Bakgrunn for valg av tema

Temaet for denne oppgaven er skolen som lærende organisasjon. Jeg vil starte med å presisere at dette er et stort tema som spenner over mange områder, både innenfor faget organisasjon og ledelse som jeg studerer i dag, men også innenfor en del andre fagfelt. Det betyr at jeg kanskje ikke har gjort det spesielt enkelt for meg selv, men temaet lærende organisasjon er både interessant og veldig aktuelt i forhold til skoleutvikling.

Første gang jeg hørte begrepet lærende organisasjoner var på et personalmøte i 2007 hvor vår nye seksjonssjef skulle presentere seg for kollegiet ved HVU. Hun påpekte i denne sammenhengen at skolene i Hvaler kommune skal være lærende organisasjoner. Jeg ble nysgjerrig på begrepet og startet søk på internett. Jeg oppdaget at de viktigste nasjonale styringsdokumentene for norsk grunnskole krevde det samme som vår seksjonssjef hadde sagt om skolene som lærende organisasjoner, men foreløpig visste jeg likevel lite om innholdet i konseptet og de praktiske konsekvenser som nødvendigvis følger av det å utvikle skoler til lærende organisasjoner.

I 2008, hvor jeg hadde kommet til det tredje året i masterutdanningsløpet, lærte vi mer om lærende organisasjoner under emnet organisasjons- og ledelsesutvikling. Rektor ved HVU har parallelt med min utdanning gått på skolelederutdanning i regi av BI hvor et hovedfokus også har vært utvikling av lærende organisasjoner. Dette felles temaet fra våre respektive utdanninger ble et naturlig samtaleemne i våre ukentlige møter, noe som også bidro til å vekke min nysgjerrighet om lærende organisasjoner ytterligere. Jeg fordypet meg stadig mer i temaet og mente etter hvert å kunne kjenne igjen en del trekk ved HVU i forhold til å være en lærende organisasjon. Dette hadde jeg lyst til finne ut av på et mer kvalitativt og vitenskapelig grunnlag!

Hver enkelt grunnskole i landet er en kunnskapsorganisasjon (Irgens og Sigaard Jensen 2008¹) som skal forvalte og utvikle kunnskap og kompetanse hos både pedagogisk personale og elever. I de nasjonale styringsdokumentene for norsk grunnskole understrekes det at skolene skal utvikles som lærende organisasjoner. Derfor er det helt essensielt for oss som jobber i den norske grunnskolen å kjenne til hvordan kunnskapsutvikling kan ledes og å forstå konseptet lærende organisasjoner i dette perspektivet. Som mulig framtidig skoleleder i norsk grunnskole tenkte jeg at det ville være lærerikt og utviklende å bli bedre kjent med hva konseptet lærende organisasjoner innebærer med tanke på å finne gode ledelsesverktøy og ledelsesstrategier innen endrings- og utviklingsarbeid som kan bidra til å heve kvaliteten i den norske grunnskolen. Arbeidet med denne masteroppgaven om lærende organisasjoner har derfor vært et viktig element i læringsprosessen for egen del i forhold til å kvalifisere meg for framtidige lederoppgaver i skolen.

Et annet forhold som også er en viktig del av begrunnelsen for valg av temaet for denne masteroppgaven er at Norge er en del av det globale samfunnet hvor også norsk grunnskole blir påvirket og preget av internasjonale endringer og trender. Vi lever i et kunnskaps- og informasjonssamfunn med økt globalisering hvor framtidig verdiskapning og samfunnsutvikling avhenger av folks kompetanse og evne til å lære seg nye ting. Den tidligere arbeidsministeren i USA Robert Reich har uttalt at ” i en kunnskapsbasert økonomi er læring nasjonens nye valuta” (Von Krogh, Ichijo og Nonaka 2000). De stadig omskiftelige omgivelsene og økt globalisering krever fleksible og utviklingsorienterte organisasjoner (Allan Christensen 1997). Det betyr at utvikling av evnen til livslang læring for den enkelte og for organisasjoner som system blir en kjerneoppgave for ledere i dagens og framtidens kunnskapsorganisasjoner, også for skoleledere i den norske grunnskolen. Det å utvikle lærende organisasjoner kan være en mulig tilnærming for å tilrettelegge for både livslang læring og tilpasningsdyktige organisasjoner.

¹ Se artikkel om skolen som kunnskapsorganisasjon: http://www.utdanning.ws/templates/udf20_15660.aspx
Lesedato: 25.4.10

Morgendagens arbeidstakere i kunnskapsorganisasjoner, som består av dagens elever i grunnskolen, vil trolig stilles overfor forventninger og krav til kompetanse og relasjonelle ferdigheter som det ikke uten videre er enkelt å definere på nåværende tidspunkt. Likevel ser man allerede i dag tendenser til at arbeidstakere i dagens arbeidsliv i økende grad forventes å inneha en helt annen type kompetanse enn det vår og tidligere generasjoners arbeidstakere har tilegnet seg. Arbeidsoppgavene som skal løses blir i økende grad mer komplekse og teknologidrevne, samtidig som det blir stadig vanskeligere å forutsi hvilken type oppgaver som skal løses i framtidens samfunn og hvordan de best mulig kan løses. Dette er en type utfordringer som i tillegg til fagkunnskap og teknologisk kompetanse krever en mer tverrfaglig og universell kompetanse som kan sette folk i stand til å løse slike komplekse oppgaver i samarbeid med hverandre. Ikke minst er utvikling av evnen til livslang læring viktig i denne sammenhengen. Læreplanens generelle del utdyper både menneskesynet og verdigrunnlaget som skal ligge til grunn for den pedagogiske virksomheten i den norske grunnskolen. Her sies det at ”opplæringen skal kvalifisere for produktiv innsats i dagens arbeidsliv, og gi grunnlag for senere i livet å kunne gå inn i yrker som ennå ikke er skapt. Den (opplæringen) må utvikle de evner som trengs for spesialiserte oppgaver, og gi en generell kompetanse som er bred nok for omspesialisering senere i livet. Opplæringen må både gi adgang til dagens arbeids- og samfunnsliv, og kyndighet til å mestre skiftende omgivelser og en ukjent fremtid. Den må derfor tilføre holdninger og kunnskaper som kan vare livet ut, og legge fundamentet for de nye ferdighetene som trengs når samfunnet endres raskt.”

Jeg var på et foredrag på en IKT - messe for utdanning i London (Bett 2010) 14.januar 2010 som het ”Fit for the Future: Shaping Learning for the 21st Century”² av Gail Jones og Vanessa Pittard. De jobbet henholdsvis som leder for teknologibruk på en skole og for utdanningsmyndighetene Becta (British Educational Communications and Technology Agency) i Storbritannia. Deres påstand var at kompetanse innenfor områdene problemløsning, informasjonsbehandling og teamsamarbeid allerede har blitt kritiske suksessfaktorer for å lykkes både i dagens og framtidens arbeidsliv. Utvikling av slik kompetanse kan også sees i sammenheng med evne til livslang læring og den type kompetanse som verdsettes og etterspørres i lærende organisasjoner.

² Bett 2010: <http://www.bettshow.com/page.cfm/action=Seminars/SeminarID=40>

Etter at jeg nå har beskrevet bakgrunnen for mitt valg av tema, synes jeg det er naturlig å se nærmere på den konteksten som HVU befinner seg i.

Historisk, nasjonal og lokal kontekst for HVU

Denne masteroppgaven består av et casestudium, og et casestudium skal gi en detaljert beskrivelse av det som er studert i sin virkelige kontekst (Postholm 2010). Av den grunn mener jeg det er viktig å innledningsvis beskrive den naturlige konteksten for HVU. Forhåpentligvis vil en slik kontekstbeskrivelse bidra til at leseren lettere kan danne seg et bilde av omgivelsene og rammebetingelsene HVU opererer innenfor. Når man skal beskrive konteksten for en case kan fokus rettes mot den fysiske, den sosiale, den historiske og/ eller den økonomiske settingen (Stake 1995 sitert i Postholm 2010). I denne oppgaven er det den sosiale og historiske konteksten som er i forskerens fokus og jeg starter med en kort beskrivelse av den historiske konteksten til HVU. Deretter går jeg over til å redegjøre for den sosiale konteksten som jeg mener består av styringsdokumenter og andre signaler på både nasjonalt og lokalt nivå.

Historisk kontekst for HVU

Skolen på Asmaløy ble bygget i 1987 og var en av Hvaler kommunes tre 1. – 10. skoler fram til og med skoleåret 2005/2006. I løpet av våren 2006 vedtok kommunestyret at skolestrukturen i kommunen skulle endres slik at man fikk en ungdomsskole på Asmaløy og to barneskoler på henholdsvis Vesterøy og Kirkøy. Umiddelbart etter at dette vedtaket var fattet gikk startskuddet for å iverksette planlegging av den nye ungdomsskolen som skulle være i drift bare noen få måneder senere. HVU var i ferd med å bli født, og det ble særlig vektlagt at dette skulle være en helt ny organisasjon med ny leder, nye medarbeidere og ny sammensetning av elevmassen. Ut fra et endrings – og utviklingsperspektiv gir et slikt utgangspunkt for å etablere og utvikle en organisasjon noen unike muligheter med tanke på å skape en framtidsrettet og ambisiøs skole.

Føringer på nasjonalt nivå

Det å utvikle skoler som lærende organisasjoner har etter hvert blitt en del av den nasjonale politikken. Lovverk og andre retningslinjer for grunnskolene som er utarbeidet på nasjonalt nivå er en viktig del av HVU's sosiale kontekst og omgivelser. Slike styringsdokumenter for den norske grunnskolen gir føringer, nasjonal forankring og overordnede begrunnelser for at hver enkelt skole skal utvikle seg til å bli lærende organisasjoner. Jeg vil kort gjennomgå de signalene i styringsdokumentene som jeg anser som essensielle i forhold til å utvikle skolene som lærende organisasjoner.

I lov av 17.juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringsloven) ligger det en grunntone i flere av kapitlene og paragrafene om viktige prinsipper for lærende organisasjoner til tross for at det ikke sies eksplisitt i lovverket. I § 1-1, selve formålsparagrafen heter det at *”Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst”*. § 9-1 handler spesifikt om ledelse av skoler og her står det at *”rektorane skal halde seg fortrulege med den daglege verksemda i skolane og arbeide for å vidareutvikle verksemda”*.

Kompetanseutvikling i organisasjonen er viet et eget kapittel i denne særloven og i § 10-8 blir skoleeiers ansvar for strategisk kompetanseutvikling legitimert: *”Skoleeigaren skal ha eit system som gir undervisningspersonale, skoleleiarar og personale med særoppgåver i skoleverket høve til nødvendig kompetanseutvikling, med sikte på å fornye og utvide den faglege og pedagogiske kunnskapen og å halde seg orienterte om og vere på høgd med utviklinga i skolen og samfunnet.”* Videre dette kapittelet om kompetanseutvikling står det at *”lærarar og instruktørar skal også kunne oppdatere og fornye den faglege og pedagogiske kompetansen sin, blant anna gjennom kompetanseutvikling, medrekna deltaking i utviklingsarbeid”* (forfatterens kursivering og understreking).

Etter min oppfatning understøtter og legitimerer kravene i disse ulike eksempelparagrafene prinsippene om livslang læring på individnivå og utvikling av en læringsorientert kultur på organisasjonsnivå. Det å fremme lærelyst, bidra til videreutvikling av virksomheten i skolen og sørge for faglig oppdatering og kompetanseutvikling gjennom deltaking i utviklingsarbeid er viktige prinsipper i konseptet lærende organisasjoner.

I den generelle delen av Kunnskapsløftet som er navnet på den nasjonale læreplanen for det 13-årige obligatoriske skoleløpet, beskrives lærer – og veilederrollen ut fra et produktivt læringssyn i kapittelet om det arbeidende mennesket. Samtidig understrekes nødvendigheten av læring og utvikling for den enkelte lærer på individnivå, og at samordning av lærernes innsats og samspillet mellom kollegene ved en skole er avgjørende for de resultatene man oppnår. Læring beskrives som lagarbeid hvor skoleledelsen spiller en viktig rolle i forhold til tilrettelegging og ledelse av slikt lagarbeid, helt i tråd med de grunnleggende prinsippene for utvikling av en lærende organisasjon³.

Det er særlig to stortingsmeldinger som er viktige for utviklingen og ledelse av landets skoler som lærende organisasjoner; Stortingsmelding 30 "Kultur for læring"⁴ og Stortingsmelding 31 "Kvalitet i skolen"⁵. Jeg har kun plukket ut noen eksempler fra disse to meldingene som illustrasjoner på de nasjonale føringene som går på utvikle skolene som lærende organisasjoner.

Første eksempel lyder som følger: *"Dagens kunnskapssamfunn gjør at skolen må være i stand til å forandre seg og legge til rette for kontinuerlig læring. Dette stiller krav både til de enkelte aktørene i skolen og til skolen som organisasjon. Alle i organisasjonen må ta ansvar og føle seg forpliktet til å realisere felles mål. Evnen til kontinuerlig refleksjon over hvorvidt målene som settes og veivalgene som gjøres, er de riktige for virksomheten, er grunnleggende. Dette er kjerneegenskaper i lærende organisasjoner og samtidig nødvendige ferdigheter for skolen som organisasjon"* (St.mld.30, 2003-2004).

³ Læreplanens generelle del:

http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf

Lesedato: 24.4.2010

⁴ Se St. melding 30: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433> Lesedato: 24.4.2010

⁵ Se St. melding 31: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html> Lesedato: 24.4.2010

I eksempelet fra Stortingsmelding 30 på foregående side pålegger regjeringen samtlige skoler å drive et systematisk arbeid mot en overordnet, forpliktende visjon og målsetting for samtlige medlemmer av organisasjonen. Dette er helt i tråd med de to av de fem personlige disiplinene som Senge (1991) beskriver i sin teori om lærende organisasjoner og som jeg redegjør for i teorikapitlet⁶; systemperspektiv og felles visjon. Evnen til dobbelkretslæring (Argyris og Schön 1974)⁷ gjennom kontinuerlig refleksjon over mål og grunnleggende veivalg er også et krav som regjeringen stiller til skolene som organisasjoner i denne stortingsmeldingen.

Tydelig skoleledelse blir i læreplanen og i begge de to stortingsmeldingene framhevet som en helt essensiell og kritisk suksessfaktor i forhold til å kunne etablere lærende organisasjoner. Samtidig står det eksplisitt i de samme dokumentene at norske skoler skal være lærende organisasjoner. Dermed er det enhver skoleleders plikt og en viktig del av jobben å sette seg inn i hva en lærende organisasjon er slik at lokalt skoleutviklingsarbeid kan drives i tråd med disse prinsippene. I Stortingsmelding 30 sies det også at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen.

I Stortingsmelding 31 som handler om kvalitet i skolen framheves det at skoler som har spesielt gode resultater kjennetegnes av en felles skolekultur der lærerne og ledelsen jobber sammen mot felles mål der de grunnleggende verdiene gjenfinnes i det praktiske arbeidet med elevene. Ledelseskravene til skolelederrollen i dette dokumentet er ikke til å misforstå. For det første understrekes rektors kjennskap til den pedagogiske praksisen ved skolen; *”For å kunne lede skolen i riktig retning må rektor ha innsikt i det faglige og pedagogiske arbeidet. Rektor må kjenne til pedagogiske metoder og hva som kjennetegner effektiv undervisning av ulike elevgrupper, ha kunnskap om læreplanarbeid og elevvurdering og evne til å etablere og følge opp regler for orden og oppførsel.”* I tillegg stilles det krav til rektor evner til å gjennomføre endringer og utvikling på organisasjonsnivå: *”forskning på systemer for kvalitetsvurdering viser at dersom systemene skal føre til framgang for elevene, må skolen ha kapasitet til å gjennomføre organisatoriske prosesser”*. *”Kvalitetsutvikling ved skoler krever at alle deltar og trekker i samme retning. Det er avgjørende å sikre bred tilslutning fra lærerne ved den enkelte skole, noe som innebærer at de blir involvert og har eierskap til endringer som skal gjøres.”*

⁶ Se teorikapittel side 26

⁷ Se teorikapittel side 32

Alle disse eksemplene jeg har hentet fra sentrale nasjonale styringsdokumenter understreker kravene om tydelig ledelse (St.melding 30, 2003-2004) i en lærende organisasjon, at skolen som organisasjon på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå må utvikle evnen til å endre egen praksis (Garvin 2000) og at systemtenkning (Senge 1991) må ligge til grunn for utviklingsarbeidet ved den enkelte skole.

Etter at de nasjonale styringssignalene i forhold til å utvikle skolene som lærende organisasjoner er gjennomgått er det naturlig å se hvordan denne type signaler eventuelt kommuniseres på kommunalt nivå.

Føringer og retningslinjer for skolene i Hvaler kommune

De tre skolene i Hvaler kommune er organisert som selvstendige virksomheter og sentralt vedtatte retningslinjer og mål i kommunen forventes satt ut i livet lokalt ved den enkelte virksomhet.

I kommuneplanen 2004-2015 til Hvaler kommune står det at kommunen startet et helhetlig omstillingsprogram i 2003. Programmet er beregnet å vare flere år inn i økonomiplanperioden. Helhetlig omstillingsprogram defineres i dokumentet sli: *”Vi bruker flere ulike metoder, tilnærminger og prosesser for å oppnå målsettingene med programmet. Omstillingsprogrammet omfatter hovedkategoriene forbedring av styringssystemene, organisasjonsendringer og andre endringer.”* I vid forstand kan man si at dette også lokalt i kommunen legitimerer satsningen på å utvikle skolene i Hvaler som lærende organisasjoner. Ved at det i denne planen åpnes for bruk av ulike metoder og tilnærminger til å gjennomføre organisasjonsendringer kan det tolkes slik at utvikling av lærende organisasjoner kan være en av flere mulige tilnærminger. Innføring av konseptet lærende organisasjoner vil kunne bidra til at skolene som organisasjoner blir bedre rustet til å gjennomføre kritisk og systematisk refleksjon over egen praksis, samtidig som de trolig vil ha bedre forutsetninger for å endre egen praksis når det er nødvendig.

I tillegg er det i samme kommuneplan formulert flere mål som er direkte myntet på skolene i Hvaler. Jeg har valgt å trekke fram en målsetting i denne sammenheng:

Hvaler kommune skal som skoleeier ha en offensiv holdning til nye aktuelle behov som viser seg gjennom forskning og samfunnsutvikling. Det kan være utfordringer i forhold til lesekvalitet, fysisk aktivitet, matematikkforståelse, nye arbeidsformer og organiseringsmåter, skolemåltid, vold og rus, etc.

Denne målformuleringen er for så vidt ganske vid, og sier ikke noe direkte om utvikling av lærende organisasjoner slik de nasjonale styringsdokumentene gjør. Likevel kan dette lokale målet tolkes slik at det omfatter utvikling av kommunens skoler som lærende organisasjoner fordi en slik måte å drive skoleutvikling på vil kunne sies å være en konsekvens både av samfunnsutviklingen og behovet for nye arbeidsformer. I tillegg er det slik at i lærende organisasjoner er tilegnelse av ny kunnskap viktig (Garvin 2000), samt tilpasning av hensiktsmessige arbeidsmåter og organiseringsformer med tanke på at læring skal kunne foregå mellom organisasjonsmedlemmene (Sessa og London 2006). Begge disse sistnevnte forholdene ved lærende organisasjoner er også elementer som inngår i målsettingen som jeg har brukt som eksempel over.

Lokalpolitikere i Hvaler kommune har også initiert og igangsatt et prosjekt kalt ”Endringsledelse” som involverer samtlige virksomheter i kommunen. Prosjektet er ikke nevnt i gjeldende kommuneplan, men i innstillingen til formannskapet i Hvaler kommune av 18.2.2009, under punkt B heter det at ”*målet for prosjekt endringsledelse er mer effektiv og god tjenesteyting og forvaltning, samt et positivt arbeidsmiljø med lavere sykefravær*”.

I punkt C i samme innstilling listes det opp ulike forslag til tiltak som kan være aktuelt for å gjennomføre et slikt prosjekt.

- *Utforme visjoner, mål og delmål for ledelse i Hvaler kommune, samt implementere disse i kommunens styringsdokumenter.*
- *Forbedre systemer og rutiner som innebærer ledelse.*
- *Medarbeider-, bruker- og arbeidsmiljøundersøkelser, med fokus på lederutøvelse.*
- *Nye former for ledersamtaler og lederavtaler.*
- *Kompetanseutvikling og ledertrening med fokus på endring og fornyelse.*
- *Aktiv evaluering av ledere*

Hovedessensen i tiltakene over slik jeg tolker det er at utøvelse av tydelig og god ledelse er viktig i kommunens virksomheter, noe som også framheves som en viktig suksessfaktor i utviklingen av lærende organisasjoner i de nasjonale styringsdokumentene. Tiltakene sier også noe om utforming av felles visjoner og kompetanseutvikling med tanke på endrings – og utviklingsarbeid som også er viktig i konseptet lærende organisasjoner.

I det kommuneinterne dokumentet som heter ”Kvalitetsbeskrivelse for styring og ledelse i Hvaler kommune” beskrives det forventninger og krav til lederatferd i Hvaler kommune. Lederne er viktige faktorer i arbeidet med å samordne og lede utviklingsprosessene innen endringsledelse og utvikling av lærende organisasjoner, hvis man skal få til en konsistent og helhetlig utviklingsprosess. Det heter blant annet at lederen gjennom andre ” skal gjennomføre nødvendige endringer” og at ”lederen kontinuerlig skal sørge for forbedring ved å stille kritiske spørsmål til organisasjonens egne rutiner og praksis”. Videre nevnes det spesifikt at lederen skal ha en ”positiv løsningsorientert holdning” og at ”et slikt utgangspunkt skaper takhøyde, dynamikk, læringsklima og effektivitet...”. Dokumentet vektlegger lederens relasjonelle ferdigheter og lederens rolle i forhold til å skape et positivt lærings- og arbeidsmiljø, kontinuerlig forbedring og endringer når det er nødvendig. Dette er også typiske kjennetegn på en lærende organisasjon og man kan derfor si at det er tydelig samsvar mellom de lokalt utarbeidede og overordnede retningslinjene for utøvelse av ledelse og ideene bak konseptet lærende organisasjoner.

Seksjonssjef for opplæring og kultur og skoleledelsen ved HVU benytter enhver anledning til å minne personalet om at HVU skal være en lærende organisasjon. Da henvises det ofte til overordnede, nasjonale og lokale styringssignaler for grunnskolen samtidig som skolens interne utviklingsarbeid relateres til aktuell teori om lærende organisasjoner. På den måten blir det lokale skoleutviklingsarbeidet både satt i inn i en større sammenheng og gis en teoretisk forankring som gir tyngde og felles retning i arbeidet.

Nå har jeg begrunnet temavalg og skissert viktige elementer i rammebetingelsene for utvikling av skoler som lærende organisasjoner. Med utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk perspektiv på lærende organisasjoner og i lys av den beskrevne konteksten for HVU er det på tide å presentere problemstillingen som er utgangspunkt for denne masteroppgaven.

Problemstillingen

Som utgangspunkt for oppgaven hvor målet var å gjennomføre en kvalitativ analyse av HVU som lærende organisasjon ut fra de ansattes perspektiv, kom jeg fram til følgende problemstilling:

I hvilken grad opplever de ansatte ved Hvaler Ungdomsskole at skolen er i ferd med å utvikle seg i retning av å bli en lærende organisasjon?

Presisering og avgrensning av problemstillingen

Til grunn for oppgaven ligger et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Intensjonen med problemstillingen og oppgaven er å undersøke og belyse en sosial virkelighet, avgrenset til å gjelde organisasjonen HVU. Den logisk-empiriske tradisjonen er opptatt av det er et skarpt skille mellom teori og empiri i tillegg til at virkeligheten både kan forklares og forstås ut fra forståelige og kontrollerbare årsak - effekt – relasjoner. I sosialkonstruktivistisk erkjennelsesteori starter man med forestillingen om at sann viten er et sosialt fenomen. Det er det sosiale aspektet og menneskene som møtes som sammen danner grunnlaget for viten og erkjennelse (Esmark, Laustsen og Åkerstrøm Andersen i Socialkonstruktivistiske analysestrategier 2005).

Kvalitativ forskning innebærer å forstå deltakernes perspektiv (Postholm 2010). Nettopp for å få en bredere og kanskje dypere forståelse for de ansattes perspektiv på hvordan de opplever og ser på egen organisasjon kan et sosialkonstruktivistisk perspektiv legges til grunn i denne kvalitative analysen. Det er de ansatte selv som vet best hvordan deres individuelle virkelighet oppleves ved HVU, samtidig som jeg også som forsker og del av ledelsen har konstruert min egen forståelse og opplevelse av HVU som lærende organisasjon. Ved å bringe disse ulike opplevelsene av virkeligheten fram og bruke disse som et diskusjonsgrunnlag kan kanskje alle ansatte sammen konstruere en ny og felles forståelse av virkeligheten når det gjelder HVU som lærende organisasjon. En slik felles konstruksjon av virkeligheten ved HVU kan være et viktig første trinn i en GAP – analyse. Når dette første trinnet er avklart kan man arbeide med en mer langsiktig plan for hva som skal være felles målsetting og visjon for organisasjonen i framtiden og hva man eventuelt må iverksette av tiltak for å bevege seg i retning av dette felles, overordnede målet. De to siste trinnene i GAP – analysen ligger utenfor denne oppgaven selv om jeg avslutter oppgaven med å skissere noen egne ideer og tanker om hvordan man kan arbeide videre med utviklingen av HVU som lærende organisasjon.

Et annet viktig forhold ved sosialkonstruktivisme er at forskjellen mellom aktør og struktur spiller en avgjørende rolle. I dette perspektivet kan ikke forholdet mellom struktur og aktør leses som henholdsvis årsak eller effekt. Den sosiale virkeligheten anses heller som et forhold mellom muliggjørende og begrensende strukturer på den ene siden, og refleksive subjekter som både kan unnvike og endre strukturer på den andre siden (Esmark, Laustsen og Åkerstrøm Andersen 2005). Jeg vil senere i oppgaven komme tilbake til hvordan et slikt sosialkonstruktivistisk strukturingsperspektiv på forholdet mellom aktør og struktur kan forklare hvorfor formelle og fysiske strukturer i organisasjoner både kan hemme og fremme utviklingen av lærende organisasjoner⁸.

Jeg forsøker å belyse problemstillingen ut fra et systemperspektiv. Ved hjelp av flere ulike datainnsamlingsmetoder og teori om lærende organisasjoner forsøker jeg å utforske og fange opp de sidene av den økologiske og komplekse virkeligheten skole som system er og som de ansatte framhever i sine narrative fortellinger. Det er nettopp systemtenkningen og kompleksiteten i hvordan ting henger sammen i en organisasjon som er noe av kjernen i en lærende organisasjon. Et slikt perspektiv forøker å ivareta helheten og understreker hvordan de ulike elementene i skoleinterne endrings- og utviklingsprosesser henger nøye sammen og gjensidig og kontinuerlig påvirker hverandre.

Felles for alle casestudier er at studieobjektet er avgrenset i tid og rom (Jacobsen 2005). I rom avgrenses casen i denne oppgaven til å gjelde en kollektiv enhet (Ibid) som er organisasjonen HVU. Tidsmessig avgrenses casen til å gjelde tidsrommet fra august 2006 til november 2009 hvor jeg fikk inn de siste dataene i form av narrative fortellinger⁹.

⁸ Se Giddens strukturingsperspektiv side 37

⁹ Mer om metodiske begrensninger og avveininger i metodekapittelet side 45

Oppgavens videre oppbygning

Jeg startet innledningsvis med å vise til hovedtrekkene i den historiske konteksten for HVU, før jeg deretter skisserte konteksten for den norske grunnskolen på et mer overordnet og generelt nivå. Jeg så på hvordan de lokale føringene hang sammen med de nasjonale og overordnede signalene om å utvikle skolene som lærende organisasjoner. Innledningskapitlet ble rundet av med en presentasjon av problemstillingen med etterfølgende presisering og avgrensning av denne, før jeg nå beskriver oppgavens videre oppbygning.

Nå fortsetter jeg med å gjøre rede for de teoretiske perspektiver og teorier som jeg har lagt til grunn for egen forståelse av begrepet lærende organisasjoner. Teorikapitlet oppsummeres med en beskrivelse av mitt eget teoretiske perspektiv på begrepet lærende organisasjon. Etter at jeg har redegjort for de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for oppgaven, beskriver og begrunner jeg valg av vitenskapelig metode i forhold til problemstillingen før jeg presenterer funnene mine. Til slutt går jeg over til analysen og drøftingen av om de ansatte mener at HVU har utviklet seg i retning av å bli en lærende organisasjon, hvor jeg særlig vektlegger funnene som er gjort gjennom de narrative fortellingene. Etter analysen og drøftingen oppsummerer og trekker jeg noen konklusjoner i forhold til problemstillingen. Til slutt skisserer jeg hvordan jeg ser for meg en mulig vei videre for HVU som lærende organisasjon.

2 Teoretiske perspektiver

Hva er skolens kjerneoppgaver og hovedmålsetting i dag?

I debatten som stadig pågår om kvalitet i skolen ser det ut til å være to ulike sett av forestillinger om hvordan skolen defineres (Irgens og Sigaard Jensen 2008):

- Skolen defineres gjennom relasjonen mellom lærer og elev
- Skolen defineres som et statlig styringsredskap

Hvilken av disse to grunnleggende forestillingene som legges til grunn kan gi helt ulike konsekvenser i forhold til hvordan organisasjonen ser ut, ledes, fungerer og utvikles. I begge tilfellene ser det ut til at en hierarkisk struktur legges til grunn, mens kjerneoppgavene defineres ulikt. I skoler hvor relasjonen mellom lærer og elev vektlegges tyngre anses undervisning og læring i møtene mellom lærer og hver enkelt elev som kjerneoppgaven. Da vil man være mer avhengig av den gode lærer som innehar relasjonell kompetanse sammen med faglig og didaktisk kunnskap. I skoler som i større grad bygger på anser New Public Management-tankegang og som anser seg for å være et nasjonalt styringsredskap rettes fokus mot å utføre offentlig politikk. Kjerneoppgaven blir ansett for å være gjennomføring av nasjonal politikk med sterkt fokus på økonomiske verdier. Reformen, overordnede planer og målhierarkier er ofte uttrykk for en slik forestilling om skolen.

Ingen av disse forestillingene om skole er tilstrekkelige i seg selv fordi skolen defineres *både* gjennom relasjonen mellom lærer og elev og i kraft av å være et statlig styringsverktøy (Irgens og Sigaard Jensen 2008). Skolen som kunnskapsorganisasjon befinner seg i en slags mellomposisjon mellom disse forestillingene, der skolens kjerneoppgave dels består i relasjonen mellom lærer og elev, dels i at skolen er et statlig styringsredskap. Dagens skole krever et mer dynamisk og systemorientert syn på skolen som organisasjon. Konsekvensene av å se på skolen som kunnskapsorganisasjon er at man trenger flatere struktur, erkjennelse av at det er viktig med kunnskapsutvikling på alle nivåer i skolen, at man ivaretar informasjonsdeling i organisasjonen, at man etterstrever demokratiske beslutningsprosesser, at de ansattes kompetanse i selvledelse utvikles og at man finner en balanse mellom individuell yrkesutøvelse og praksisfellesskap (Ibid).

Standpunktet man inntar til hva som er kjerneoppgavene i grunnskolen henger også sammen med og påvirker det grunnleggende synet man har i forhold til hva læring er, og hvordan læringsprosesser foregår. Det er viktig å være klar over utviklingen som har skjedd i forhold til synet på læring, og at man både som lærer og leder har et bevisst forhold til hvordan man selv tenker om læring (Lillejord 2006, Irgens og Jensen 2008). Årsaken er at både lærere og skoleledere har et ansvar for å tilrettelegge for og lede læringsprosesser for andre mennesker i kunnskapsorganisasjoner, henholdsvis for elever og pedagogisk personale.

Kunnskap om læring og bevissthet om eget læringssyn er viktig i utviklingen av kunnskapsorganisasjoner som lærende organisasjoner. Derfor velger jeg å skissere noen få hovedtrekk i den historiske utviklingen fram mot dagens mer systemorienterte og sosialkonstruktivistiske læringssyn. Deretter redegjør jeg for to grunnleggende ulike læringssyn som også får implikasjoner for hvordan læringsledelse utøves.

Hvilket læringssyn er mest aktuelt i en lærende organisasjon?

Et lite historisk blikk på utviklingen av læringssyn

Piaget var mannen bak et instrumentelt, individorientert læringssyn som gjorde seg gjeldende i norsk skoleliv fram til slutten av 1980-årene, som kalles kognitiv konstruktivisme. Han mente at mennesker selv velger ut, tolker og tilpasser undervisningen til sitt eget, personlige system. Læringen blir et resultat av hva mennesket gjør med stimuleringen og ikke hva stimuleringen gjør med mennesket (Imsen 2005). På 1990-tallet ble den russiske psykologen Vygotskys syn på læring stadig mer utbredt i norsk skole. Vygotsky vektla kulturen som barnet lever i som en viktig faktor i læringsprosessene. Han la stor vekt på sosial samhandling og bruk av språket i lærings- og utviklingsprosesser.

Utover det neste tiåret, fra begynnelsen av 2000 og fram til i dag fikk teorien til Urie Bronfenbrenner stadig større fokus i norsk skole. Han introduserte så tidlig som i 1979 sin økologiske utviklingsmodell som en motvekt til de mer individorienterte utviklingsforståelsene som var utbredt på den tiden (Gulbrandsen 2006). Hans modell illustrerer et dynamisk perspektiv på menneskers utvikling gjennom livet. Han mente at personen påvirker miljøene han eller hun beveger seg i samtidig som miljøene påvirker enkeltpersonene, altså både i tråd med et sosialkonstruktivistisk syn på læring og i tråd med aktør – struktur – perspektivet (Esmark, Laustsen og Åkerstrøm Andersen 2005, Giddens 1976 i Guneriussen 1999).

Hvis en skole som organisasjon ønsker å ta det systemorienterte og sosialkonstruktivistiske perspektivet på læring på alvor, og å gjennomføre dette i den pedagogiske og organisatoriske praksis, må det få konsekvenser for hva som vektlegges av kjerneoppgaver og overordnet mål (Irgens og Sigaard Jensen 2008) for skolens virksomhet og hvordan praksis utøves. Det produktive synet på læring (Wadel 1997 i Lillejord 2006) som det redegjøres nærmere for i neste avsnitt bygger også på et slikt grunnleggende syn om at individene selv må konstruere sin egen læring i møter med andre mennesker.

Produktivt og reproduktivt syn på læring

Ulike oppfatninger av begrepet læring bidrar til utforming av forskjellige læringskulturer slik jeg var inne på i forrige avsnitt. I en reproduktiv læringskultur (Ibid) er man produkt- eller fasitorientert og grunntanken er at det finnes ferdige svar på det meste. Innenfor denne tradisjonen er man mer opptatt av resultater og produkter enn hva som foregår i selve læringsprosessen fram mot ferdig produkt, noe som også kjennetegner New Public Management - tankegangen som ligger til grunn for synet på skolen som statlig styringsredskap (Irgens og Sigaard Jensen 2008).

I en produktiv læringskultur er man mer opptatt av at det er viktig å få i gang refleksjonsprosesser (Carl Cato Wadel 1997 i Lillejord 2006) hvor man utfordrer det man ellers tar for gitt. Det betyr at de mentale modellene (Senge 1991) blir utfordret, noe som igjen kan føre til dobbelkretslæring (Argyris og Schön 1976) hvor man må endre sine opprinnelige verdier og mål. Et slikt syn produktivt syn på læring henger både sammen med oppfatningen av at skolen kjerneoppgaver defineres gjennom relasjonen mellom lærer og elev (Irgens og Sigaard Jensen 2008) og Vygotsky og Bronfenbrenners teorier om mer sosialkonstruktivistisk og systemorientert læringssyn.

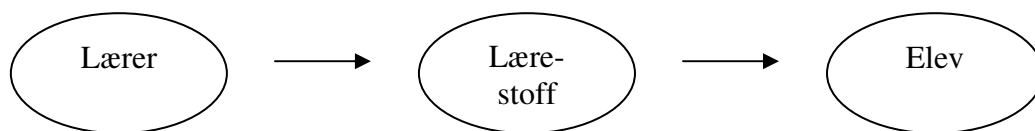
Produktivt læringssyn	Reproduktiv læringssyn
Læring skjer gjennom intersubjektiv aktivitet. (Samhandling)	Læring er en indre, kognitiv aktivitet som finner sted i den enkelte eleven.
Læring og kunnskapsutvikling er prosesser med syklisk preg.	Læring går ut på å tilegne seg kunnskap som er gitt og finnes i eller utenfor eleven.
Kommunikativ rasjonalitet.	Instrumentell rasjonalitet.

Tabell 1 Skjematisk sammenligning av produktivt og reprodktiv læringssyn (Lillejord 2006)

Begge disse oppfatningene av kunnskap og læring har sin plass i skolen, og det er ikke snakk om et ”godt” eller ”dårlig” læringssyn (Lillejord 2006). Det er imidlertid viktig å øke bevisstheten omkring forutsetningene for de to ulike synene på læring, fordi det vil få konsekvenser for de undervisningsaktivitetene og undervisningsmetodene som velges. På samme måte som det er viktig for hver enkelt lærer å ha et bevisst og gjennomtenkt forhold til synet på læring når han planlegger, tilrettelegger og gjennomfører undervisning, er det viktig for en skoleleder å ha et bevisst forhold til dette når hun planlegger og tilrettelegger for læringsprosesser i organisasjonen.

Til tross for at både det produktive og det reproduktive læringssynet kan ha sin legitime plass i klasserom og i skolen som organisasjon, kan det se ut til at det er i ferd med å skje et paradigmeskifte i forhold til at det produktive læringssynet vektlegges og verdsettes i større grad enn det mer tradisjonelle og reproduktive synet på læring (Lillejord 2006).

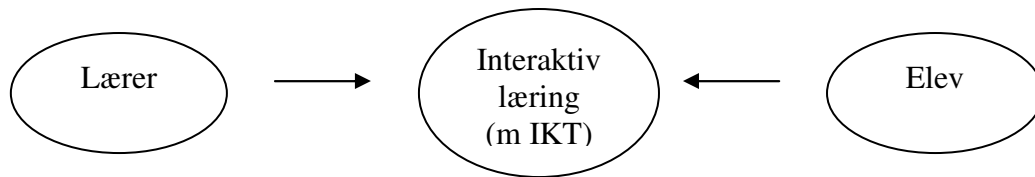
I et mer tradisjonelt syn på undervisning, altså ut fra et reproduktivt læringssyn, vil læringsprosessen skjematisk kunne se slik ut:



Figur 1 Reproductivt læringssyn (Lillejord 2006)

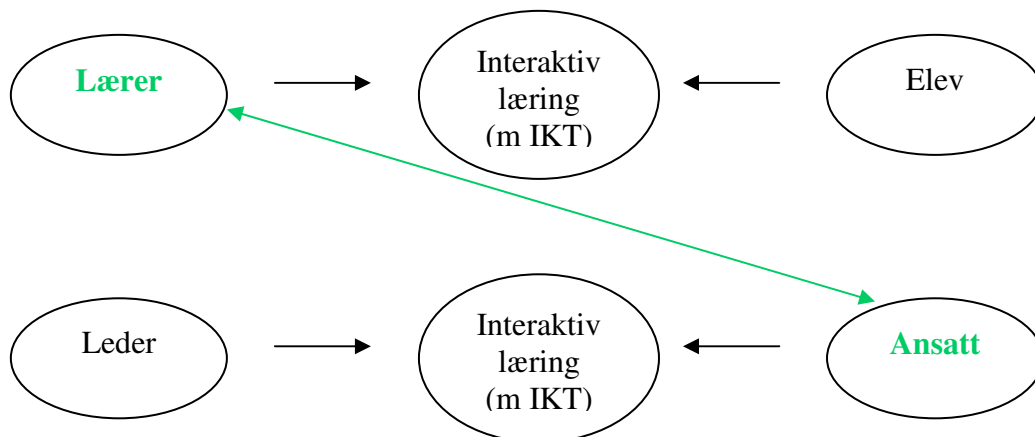
Denne modellen bygger på en lineær tankegang og gir et tradisjonelt bilde av didaktisk praksis og læringssyn i skolen, et syn som også Piaget stod for. Læreren anses som eksperten som planlegger og tilrettelegger lærestoff og som velger pedagogiske metoder han finner hensiktsmessig. Eleven tar forhåpentligvis imot kunnskapen som presenteres og lærer av det. Dersom elevene ikke lærer noe ved denne måten å undervise på, forklares dette ved at problemet ligger hos eleven som ikke klarer å nyttiggjøre seg den kunnskapen læreren formidler. Et slikt reproduktivt læringssyn vil trolig være lite egne med tanke på å få til dobbelkretslæring (Argyris og Schön 1974) og utfordring av mentale modeller (Senge 1991) hos hver enkelt fordi overføringsaspektet lukker muligheten for å stille spørsmålstegn ved sannhetsgehalten i kunnskapen som eies av en person, i dette tilfellet læreren.

Hvis man derimot vender lærer og elev mot hverandre i læringsprosessen ved å legge et produktivt læringsyn til grunn får vi en modell som for interaktiv læring som ser slik ut:



Figur 2 Produktivt læringsyn (Lillejord 2006)

Hvis man legger til ytterligere en dimensjon til denne modellen, hvor tilleggsdimensjonen omfatter læringsforholdet mellom leder og ansatt, vil man ende opp med en modell som ser slik ut:



Figur 3 Modell over læringsrelasjonene skolen

Denne modellen viser et forhold som har vist seg å være en kritisk suksessfaktor for at man skal kunne skape læring på organisasjonsnivå i en skole (merket med grønt). På mange måter er det de samme mekanismene i forholdet mellom lærer og elev som gjør seg gjeldende i forholdet mellom leder og ansatt i individuelle læringsprosesser i en skole som ønsker å være en lærende organisasjon. Det er lederen som har ansvaret for å tilrettelegge og sørge for at det skjer læringsprosesser og utvikling hos sine ansatte, på samme måten som læreren har et slikt ansvar overfor sine elever. Læreren i denne modellen er den eneste personen med en dobbeltrolle som både lærer og ansatt som dermed inngår i begge modellene for læring og relasjoner mellom mennesker i en skole. Den enkelte lærer blir et viktig bindeledd mellom læring som bør skapes og utvikles på organisasjonsnivå, og det som til slutt skal foregå av læring og utvikling i den enkelte elev.

Denne modellen over et produktivt læringssyn utfordrer den tradisjonelle undervisningsmodellen, fordi læreren/ lederen og eleven/ ansatt *møtes* i interaktive læringsprosesser. I dette møtet skaper de i fellesskap kunnskap hos den enkelte (inkludert den som er lederen i forholdet), og det er gjennom slike læringsmøter at allerede eksisterende kunnskap og mentale modeller kan utfordres og revurderes. Interaktiv læring gjør det mulig å strukturere sin egen læringsprosess i eget tempo. Det åpner seg nye muligheter for reell aktivitet hos den som skal lære og reell tilpasning av opplæringen. En slik systemorientert og sosialkonstruktivistisk tilnærming til læring krever gode relasjonelle ferdigheter hos både lærer/ leder og elev/ ansatt slik at man kan få maksimalt ut av læringsmøtene.

Læreryrket er i dramatisk endring og mange som jobber i skolen er for nær begivenhetene til å virkelig oppfatte hva som foregår (Gideonese 1988 i Fullan og Hargreaves 1992). Det tradisjonelle og reproduktive synet på lærerjobben bunner i "...a perception of teaching as a routine job conducted with craft-like knowledge in isolation from other adults in a hierarchical structure" (Fullan og Hargreaves 1992). Endringen i læreryrket i retning av et mer produktivt læringssyn består i at "the new perception of teaching views it as a non-routine activity drawing on a reliable body of technical knowledge and conducted in collaboration with other professional colleagues" (Ibid).

Det overordnede målet for norsk grunnskole er å utvikle elevene til gagns menneske (Kunnskapsløftet) med lærelyst og engasjement (Opplæringsloven 1998). Skal man kunne fungere som gagns menneske i arbeidslivet og ha evnen til livslang læring, må man inneha en type universell og sammensatt kompetanse (Jones og Pittard 2010, Kunnskapsløftet generell del). Denne typen kompetanse lar seg vanskelig utvikle gjennom å drive undervisning og opplæring ut fra et reproduktivt læringssyn. Det er ikke mulig å overføre slik kompetanse fra et menneske til et annet. Den som skal lære disse kompetansene må være aktiv, slik at man erfarer og produserer kunnskapen selv i møte med andre mennesker og utvikle sin relasjonelle kompetanse i tillegg.

Det pedagogiske personalet, lærere, fagarbeidere og assistenter, er den viktigste ressursen man som skoleleder har for å nå denne overordnede, nasjonale målsettingen. Derfor er deres læring og utvikling like viktig som elevenes. I forhold til den mer tradisjonelle lærerrollen er den kompetansen som samtlige i det pedagogiske personalet må ha i dag stadig mer omfattende og kompleks. De må ha undervisningskompetanse og viten om læring, samarbeidskompetanse, kjennskap til konteksten, evne til kontinuerlig læring selv, viten om endringsprosessen de alltid står i og forståelse av skolens oppgave og formål (Fullan i Ryberg og Thrane 2003).

I en lærende organisasjon er det essensielt å utvikle en læringsorientert kultur, og i en sterk læringskultur er det læring som står i fokus og preger samtlige både personer og nivåer i organisasjonen. Læringskulturen preges av mangfold i både læringsforhold og typer læringsatferd (Wadel 2008). Det er et produktivt læringsyn som ligger til grunn i en lærende organisasjon hvor kunnskap og kompetanse utvikles i møtene mellom menneskene i organisasjonen. Et slikt læringsyn vil også i større grad enn det reproduktive synet på læring bidra til å kunne utvikle medlemmene i organisasjonen til å bli selvstendige, kritisk reflekterende, analytiske og samarbeidsdyktige individer.

Å sørge for utvikling av kompetansen til hver enkelt i det pedagogiske personalet er skoleledelsens ansvar. En rekke undersøkelser viser at for å kunne utvikle kvaliteten i en skoleorganisasjon er det helt essensielt med høy kollektiv læringsevne, god kunnskapsdeling, felles planlegging og evaluering samt ubyråkratiske rutiner (Irgens og Sigaard Jensen 2008). Pedagogikkfaget er en for snever forståelsesramme for kvalitetsutvikling i skolen og må derfor suppleres med kunnskap fra organisasjonsfaget, spesielt de delene av faget som omhandler kunnskapsorganisasjoner, organisatorisk læring og institusjonell teori (Irgens og Jensen 2008). Utøvelse av ledelse ut fra et human resource - perspektiv (Bolman og Deal 2003) vil bli avgjørende dersom man legger til grunn at de ansatte ved en skole utgjør den viktigste ressursen i forhold til å kunne utvikle skolen som en lærende organisasjon.

Nå har jeg redegjort for konteksten HVU befinner seg i, hva skolens oppdrag og kjerneoppgaver er og hvordan ulike læringsyn kan ha innvirkning på hvordan skolen som organisasjon fungerer og ledes. Da er tiden inne til å se nærmere på hva en lærende organisasjon egentlig er.

Hva ligger i begrepene organisasjonslæring og lærende organisasjon?

Begrepet lærende organisasjoner er relativt nytt og konseptet bygger på det tidligere etablerte begrepet organisasjonslæring (Cohen og Sproull 1996 referert av Dill 1999).

Organisasjonslæring eller organisatorisk læring er noe eldre enn begrepet lærende organisasjoner, og ble først tatt i bruk av blant andre Argyris, Schön, Levitt, March fra midten av 1970-tallet og fram mot 1980. Begrepet organisasjonslæring bygger på utviklingen til de tidlige arbeidene til John Dewey, Elton Mayo og flere andre i 1930 – 1940 årene. De arbeidet med betydningen av "human relations" på arbeidsplassen, som etter hvert førte til en økende forståelse for verdien av deltakende ledelse og aksjonslæring (Sessa og London 2006). I tillegg lå det fra 1940 årene ulike perspektiver og mentale modeller av tenkning og praksis om organisasjoner og ledelse til grunn for utviklingen av organisasjonslæring og senere lærende organisasjoner. Eksempler på slike modeller og perspektiver er strategi, kultur, struktur og evne til problemløsning (Sessa og London 2006).

Det er klare distinksjoner mellom de to ulike begrepene organisasjonslæring og lærende organisasjoner (Dill 1999). Litteraturen om lærende organisasjoner er handlingsorientert. Den prøver å definere og skape en idealtypisk organisasjon hvor læring er optimalisert med tanke på å skape endringer i organisasjonen. Det å skape organisasjonsendringer og studere konsekvensene av disse er hovedfokus. Resultatet blir at disse teoriene ofte er utvelgende (eklektiske) i den forstand at de evaluerer ideer ut fra hvor enkelt omsettbare de er til praksis istedenfor at de har sin forankring i grunnleggende og nøyaktig forskning. Litteraturen er ofte litt abstrakt, og fokuserer mer på å frigjøre det menneskelige potensialet enn på de underliggende prosessene som henger sammen med organisasjonens resultater (Ibid). Teoriene til Peter Senge (1991) og David Garvin (1993, 2000) er typiske eksempler på slik litteratur. Teoretikere innenfor denne normative litteraturen om lærende organisasjoner er ofte konsulenter eller toppledere innen feltet (Dill 1999).

Litteratur knyttet til begrepet organisasjonslæring studerer fenomenet læring innenfor en organisasjonsmessig kontekst. Denne litteraturen er mer teoretisk, samtidig som den er bredere og går mer i dybden enn litteraturen om lærende organisasjoner. I tillegg går litteratur om organisasjonslæring for å være mer empirisk forankret enn arbeidene som er gjort rundt lærende organisasjoner. March og Levitt er kjente eksempler på denne typen teoretikere (Dill 1999).

I teoriene om organisasjonslæring hevdes det at man ikke kan bestemme seg for å skape lærende organisasjoner uten at man legger til rette for øvings- og læringsforhold i en organisasjon. I så fall vil organisasjonen etter hvert kunne utvikle seg til å bli en lærende organisasjon. Organisasjonen kan trenes og øves, og man kan legge til rette for dagsordener, rom - og tidsforhold som stimulerer en lærende organisasjon (Jørgen Gleerup i Ryberg og Thrane 2003). Uvaner overføres mellom kolleger på en like effektiv måte og i like stor grad som god praksis overføres (Argyris 1986). Derfor er det også viktig å ikke bare fokusere på at det læres i en organisasjon, men også på hva som faktisk læres, og om denne læringen er hensiktsmessig. Utvikling av agendaen for læringen som skal foregå i organisasjonen (Garvin 2000) er fra et systemperspektiv avgjørende viktig uavhengig av om man legger teori fra litteraturen om organisasjonslæring eller lærende organisasjoner til grunn.

Læring foregår i alle organisasjoner på et eller annet vis, og i prinsippet kan man derfor betegne alle organisasjoner som lærende organisasjoner (Wadel 2008). Noen organisasjoner er imidlertid mer lærende enn andre. Årsakene til hvorfor det slik, og hvilke forhold som bidrar til at det er slik kan være interessante å finne ut av. Jeg ønsker nettopp å ta de politiske målene om å utvikle skolene til lærende organisasjoner på alvor ved å trekke veksler på de teoretiske bidragene fra både den normative og den mer vitenskapelig baserte teorien som jeg finner mest relevant i forhold til min problemstilling. Organisasjoner lærer bare ved at mennesker lærer, og individuell læring gir ingen garanti for læring på organisasjonsnivå (Senge 1991). Derfor er det viktig å bringe inn både det mer praktiske rammeverket til Garvin (1993), samt perspektivene om system (Sessa og London 2006) og strukturering (Berends, Koersma og Weggemann 2003) i teorigrunnet for denne kvalitative analysen¹⁰.

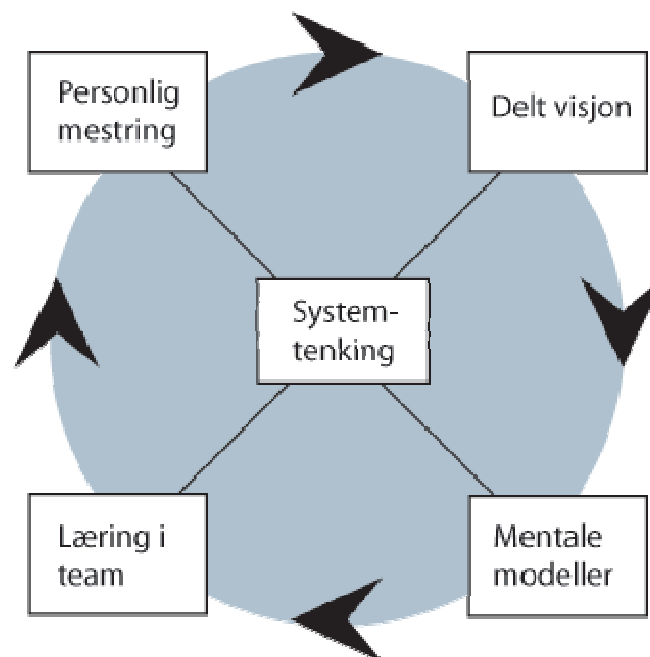
Jeg starter med to av de mest kjente teoretikerne innen den normative litteraturen: Peter Senge og David A. Garvin. De to har et litt ulikt utgangspunkt i forhold til begrepet lærende organisasjoner, selv om de begge har en normativ vinkling i teoriene. Senge (1991) ser på lærende organisasjoner ut fra et perspektiv om tenkemåter og menneskelig utvikling, mens Garvins teori (1993) mer er et praktisk rammeverk for læring i organisasjoner (Dill 1999). Begge vinklingene vil være nyttige for å sammen med systemperspektivet og strukturingsperspektivet kunne danne en teoretisk plattform for den videre analysen.

¹⁰ Se system- og strukturingsperspektiv fra side 33

Senge - fem nødvendige og personlige disipliner i en lærende organisasjon

Lærende organisasjoner er ”organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap” (Senge 1991:9). De organisasjonene som skal lykkes i fremtiden, må være de som oppdager hvordan de skal vekke til live menneskers motivasjon og fremme deres evne til å lære på alle nivå i organisasjonen (Senge 1991:10).

Senge (1991) introduserte fem disipliner som forklaring på hvordan man kan arbeide med å utvikle en lærende organisasjon. En disiplin forstås som et fagområde der det gjelder å være i besittelse av visse kunnskaper og ferdigheter. Disse fem disipliner skiller seg fra tradisjonelle bedriftsledelsesdisipliner, som f.eks. regnskap, ved at de er *personlige* disipliner. Hver av disiplinene dreier seg om hvordan enkeltmennesket tenker, ønsker, samhandler og lærer av hverandre. En disiplin er en aktivitet som vi stadig integrerer i livet vårt (Senge 1991).



Figur 4 Sammenhengen mellom de fem disiplinene (Senge 1991)¹¹

¹¹ Figuren er hentet fra: http://sol.dele.as/uploads/pics/laeringshjulet_3_.gif Lesedato: 25.4.2010

Systemtenkning

Systemtenkning er den disiplinen som binder sammen alle de andre disiplinene, og som kan betraktes som selve hjørnesteinen i en lærende organisasjon. Denne disiplinen er et slags rammeverk for å kunne se relasjoner og gjensidige påvirkninger framfor lineære kjeder med årsak og virkning, og for å kunne se endringsprosesser framfor øyeblikksbilder (Senge 1991). Etersom vår verden og vår virkelighet stadig blir mer kompleks, vil behovet for å kunne beherske systemtenkning stadig bli viktigere i organisasjoner.

Personlig mestring

Disiplinen som heter personlig mestring inneholder personlig vekst og læring. Mennesker med høy grad av personlig mestring vil kontinuerlig videreutvikle sin evne til å skape de resultatene som de virkelig søker å oppnå i livet. Ut fra disse menneskenes strev etter kontinuerlig læring kommer ånden og sjelen til den lærende organisasjon (Senge 1991). Personlig mestring er mer enn kompetanse og ferdigheter, til tross for at disiplinen er basert på nettopp kompetanse og ferdigheter. Man skal leve livet på en kreativ og offensiv måte, og kontinuerlig reflektere over hva man ser som viktig og hvordan man stadig sørger for livslang læring for egen del (Ibid). For å legge til rette for at ansatte i lærende organisasjoner skal oppleve personlig mestring er det viktig at lederen legger til rette for en balansegang mellom utfordringer og hver enkelt persons kompetanse og dermed beveger seg innenfor den proksimale vekstsonen (Vygotsky i Imsen 2005).

Mentale modeller

Mentale modeller er inngrodde antakelser, generaliseringer eller tankebilder, og de bestemmer både hvordan vi forstår verden og hvordan vi handler. Disiplinen innebærer at man skal forsøke å utfordre og styre de mentale modellene hos organisasjonsmedlemmene ved å få fram og justere deres indre bilder av virkeligheten. Dette kan gjøres gjennom "lærende" samtaler hvor mennesker blottstiller sin egen tankegang, og åpner seg for påvirkning fra andre. Hvis man får til dette i en organisasjon medfører dette et stort gjennombrudd i arbeidet med å skape en lærende organisasjon (Senge 1991). Justering av de mentale modellene med etterfølgende reell endring i praksis medfører også at det foregår dobbelkretslæring (Argyris og Schön 1977 i Jacobsen og Thorsvik 2007) hos organisasjonsmedlemmene.

Utfordringene med de mentale modellene ligger ikke i om de er riktige eller gale, fordi alle modeller er forenklinger av virkeligheten. Det er de underbevisste modellene som ikke er uttrykt som kan være farlige i den forstand at man ikke tenker over de grunnleggende verdier og holdninger som man legger til grunn for beslutninger og handlinger. Underbevisste mentale modeller kan også ligge til grunn for taus kunnskap. ”Vi vet mer enn vi kan fortelle” (Polyani 1966:4 i Wadel 2008). Mentale modeller kan undergrave systemtenkning og samtidig hemme læring i organisasjoner. En mer offensiv tilnærming til mentale modeller kan imidlertid også bidra til å fremme læring i lærende organisasjoner og til å forlenge den tause kunnskapen til eksplisitt kunnskap (Wadel 2008).

Systemtenkning er rettet mot å avsløre skjulte antakelser og forutsetninger, mens mentale modeller er rettet mot hvordan vi kan restrukturere antakelser for å avsløre årsakene til vesentlige problemer. Derfor henger disse to disiplinene uløselig sammen (). Lineær tenkning dominerer de fleste mentale modellene som ligger til grunn for kritiske beslutninger i dag. Derfor er det viktig at framtidens lærende organisasjoner isteden treffer beslutninger på grunnlag av felles forståelse av gjensidige avhengighetsforhold og endringsmønstre (Ibid). Strukturingsperspektivet (Berends, Koersma og Weggemann 2003) vil sammen med systemtenkning (Senge 1991) også kunne bidra til å øke forståelsen for avhengighetsforholdene og endringsmønstrene i en organisasjon.

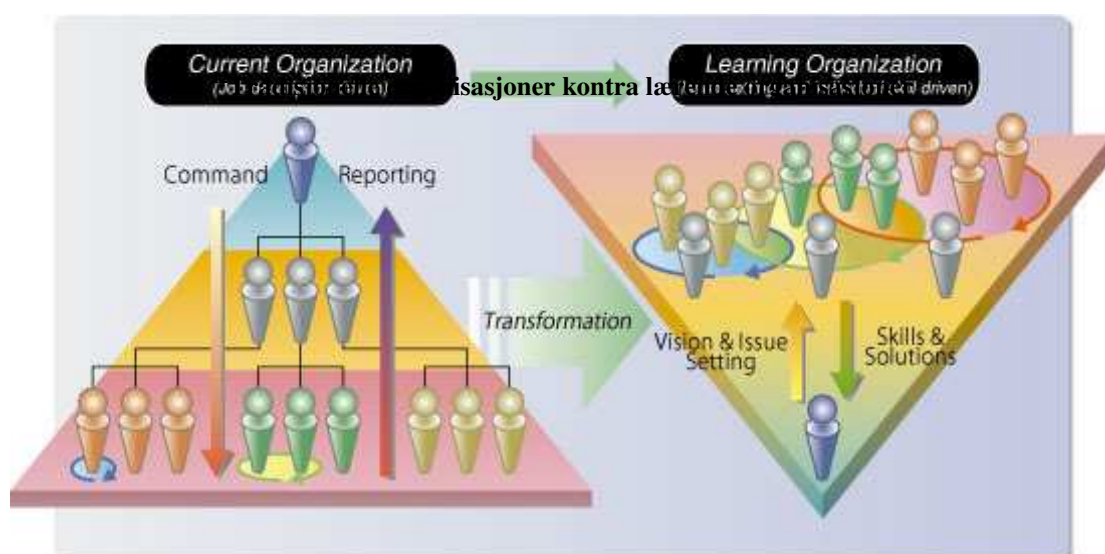
Felles visjon

En felles visjon er mye mer enn en idé, selv om den kan være inspirert av en idé. Det er en kraft i menneskehjertene, en kraft av imponerende styrke (Senge 1991). Visjonen skal likevel være klar og tydelig, og den skal danne grunnlaget for et felles, overordnet mål for virksomheten i organisasjonen. Den vil kunne bidra til en fellesskapsfølelse som gjennomsyrrer hele organisasjonen og kan skape en enhet ut av mange ulike og kanskje små aktiviteter. Visjonen vil også kunne energi som trekker i samme retning og gi fokus til all læringen som foregår. Den kan fungere som et ror, noe å styre de ulike læringsprosessene i organisasjonen etter. Uten en slik felles visjon i organisasjonen kan man heller ikke si at det er en lærende organisasjon.

Gruppelæring

Gruppelæring er den prosessen hvor gruppen eller teamets evne til å skape de resultater som medlemmene virkelig ønsker blir utviklet og hvor gruppe- eller teammedlemmene fininnstilles. Fininnstilling er et fenomen innenfor disiplinen gruppelæring hvor en gruppe mennesker fungerer som et hele (). Når en gruppe oppnår en slik fininnstilling vil det oppstå en slags felles retningsfølelse og de individuelle kreftene til gruppe-medlemmene vil harmoniseres. På den måten vil det være mindre sløsing av energi og krefter som trekker i ulike retninger. Det vil oppstå et målrettet fellesskap, en felles visjon og en forståelse for hvordan man skal utnytte hverandres komplementære kompetanse eller utfylle hverandre. Tankene bak gruppelæring er at gruppa har en felles visjon, består av talentfulle individer og at gruppen eller teamet lærer sammen.

Mer tradisjonelle organisasjoner er drevet av instruksjoner, krav og kontroll, mens lærende organisasjoner i større grad er drevet av individenes kompetanse, medvirkning og demokratiske prinsipper. Dette illustreres i figuren under. Det som i hovedsak skiller lærende organisasjoner fra mer tradisjonelle, autoritære og kontrollerende organisasjoner er at individene i organisasjonen behersker ulike disipliner og at det foregår læring i en dypere betydning av ordet. Metanoia betyr mental forandring eller endret tankesett og det er denne typen læring som preger lærende organisasjoner. Gjennom denne formen for læring blir man i stand til å gjøre noe man ikke kunne gjøre tidligere (Senge 1991).



¹² Illustrasjonen er hentet fra: <http://www.realcom.co.jp/en/images/goal.jpg> Lesedato: 25.4.10

Etter at jeg nå har redegjort for hovedtrekkene i teorien til Senge (1991) om lærende organisasjoner, går jeg over til det mer praktiske rammeverket for utvikling av lærende organisasjoner som Garvin(1993, 2000) står for.

Garvin - praktisk rammeverk for læring i organisasjoner

Garvin (1993) definerer en lærende organisasjon slik (min understreking):

”A learning organization is an organization skilled at creating, acquiring, and transferring knowledge, and at modifying its behavior to reflect new knowledge and insights. Without accompanying changes in the way that work gets done, only the potential for improvement exists”.

For å kunne skape ny kunnskap innad i organisasjonen kreves det nye ideer. På basis av disse kan man skape noe nytt (Garvin 1993). I lærende organisasjoner må derfor kreativitet vektlegges både som en individuell og organisatorisk egenskap, i den grad man kan si at organisasjoner innehar egenskaper. Kunnskap som ligger utenfor organisasjonen er også viktig for å utvikle lærende organisasjoner, og det kreves at organisasjonen klarer å skaffe eller tilegne seg slik kunnskap, samt sile relevant informasjon og kunnskap (Garvin 1993, 2000). Både egenprodusert og innhentet, ekstern kunnskap må fortolkes, gjøres forståelig og tilgjengelig for egen organisasjon samtidig som all kunnskap må deles kollektivt mellom organisasjonens medlemmer.

Denne evnen til å analysere, bearbeide og nyttiggjøre seg av informasjonen kalles absorptiv kapasitet (Cohen og Levinthal 1990, 1994 i Jacobsen og Thorsvik 2007). Prosessene som foregår når organisasjonen bruker sin absorptive kapasitet kommer jeg tilbake til under redegjørelsen for systemperspektivet på læring i organisasjoner (Sessa og London 2006)¹³. Det avgjørende kriteriet på om en organisasjon kan defineres som lærende eller ikke etter denne definisjonen er om organisasjonen er i stand til å endre sin egen praksis eller ikke. Ellers kommer ikke organisasjonens absorptive kapasitet til nytte uansett.

¹³ Systemperspektivet på kontinuerlig læring i organisasjoner se side 33

Garvins seks læringsaktiviteter

Det er seks læringsaktiviteter som må utvikles i en organisasjon dersom man ønsker å utvikle en lærende organisasjon (Garvin 1993):

- Systematisk problemløsning
- Læring gjennom organisasjonens tidligere erfaring
- Læring gjennom andres erfaringer
- Eksperimentering med nye tilnærminger
- Overføring av kunnskap i organisasjonen
- Måling av organisasjonens læring som vises i endring av praksis

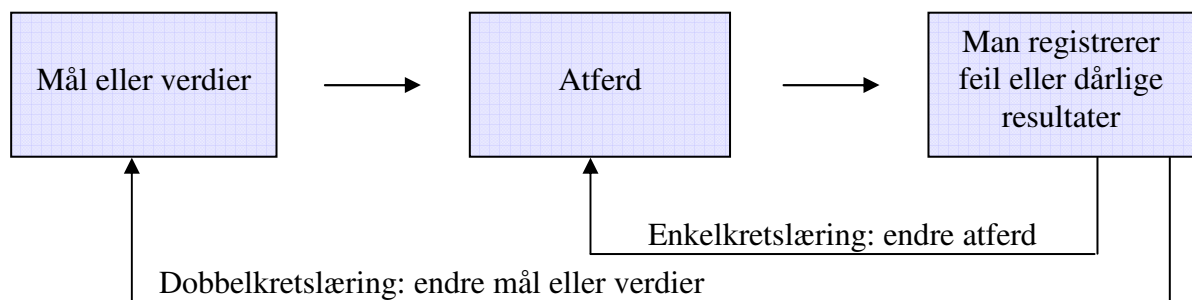
Alle disse aktivitetene må trenes opp og praktiseres i forhold til å skape læring i organisasjonen. Læring på organisasjonsnivå foregår vanligvis over tre overlappende stadier. Først skjer det læring på det individuelle, kognitive planet hos organisasjonsmedlemmene fordi de utsettes for nye ideer, utvider sin kunnskap og begynner å tenke annerledes. Det andre stadiet går ut på at organisasjonsmedlemmene begynner å internalisere den nye innsikten som resulterer i endret atferd. Det tredje og siste stadiet er forbedring i utførelsen av kjerneoppgavene i organisasjonen og innebærer endring av praksis (Garvin 1993).

Det finnes også en "lakmustest" kan benyttes til å avgjøre om en organisasjon er en lærende organisasjon eller ikke. Denne testen består av fem spørsmål (Garvin 2000):

- *Har organisasjonen en definert agenda for læring?*
- *Er organisasjonen åpen for disharmoni og uenighet?*
- *Unngår organisasjonen gjentakende feil?*
- *Mister organisasjonen kritisk og essensiell kunnskap når nøkkelpersoner slutter?*
- *Handler organisasjonen på grunnlag av faktisk kunnskap og erfaring?*

Argyris og Schön - Dobbelkretslæring

For å utfordre og styre de mentale modellene (Senge 1991) hos organisasjonsmedlemmene og for å unngå gjentakende feil eller mangler i organisasjonens praksis på grunnlag av faktisk kunnskap og erfaring (Garvin 2000), er det viktig at man ikke bare endrer og gjennomfører tiltak som går på forbedring av atferden til den enkelte og til organisasjonen som helhet. I så fall vil det kun være snakk om enkelkretslæring (Argyris og Schön 1974). Slik læring handler kun om *hvordan* man kan gjøre ting annerledes og bedre, og er ikke tilstrekkelig for å skape kontinuerlig læring og utvikling organisasjonens praksis. Evnen til å gjennomføre dobbeltkretslæring framfor enkelkretslæring er en av de viktigste forutsetningene for i hvor stor grad en organisasjon er stand til å lære. Læring i dette perspektivet handler om å oppdage og være i stand til å korrigere sine feil (Ibid) og kan sammenlignes med evnen til å lære av egne erfaringer (Garvin 2000). Denne formen for læring er også en forutsetning for å etablere metanoia (Senge 1991), som beskriver hva som skjer i en lærende organisasjon i forhold til å endre grunnleggende tankesett og forestillinger.



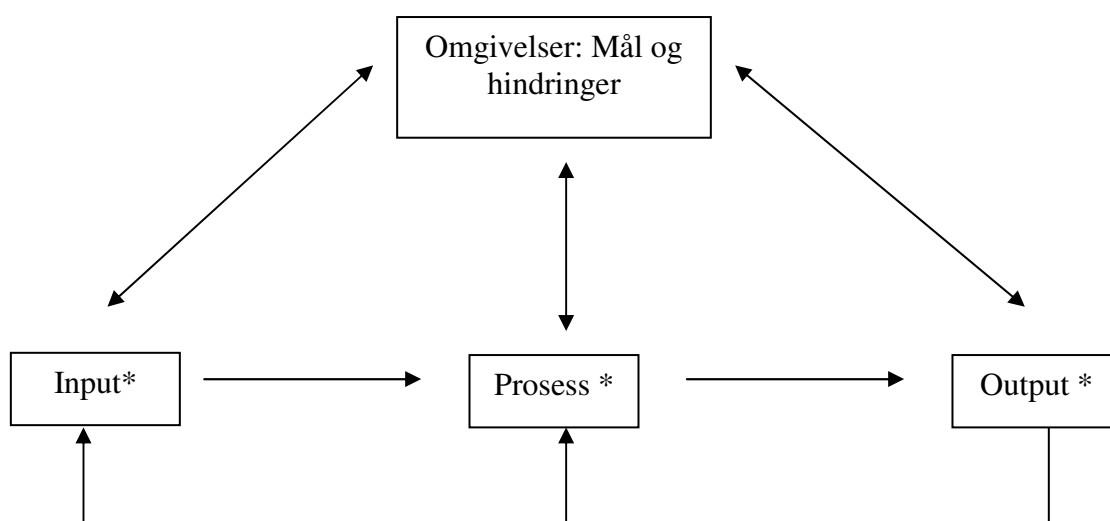
Figur 5 Illustrasjon av forskjellen mellom enkelkrets- og dobbeltkretslæring

Læring i organisasjoner krever systematisk leting etter feil, dårlige resultater eller eventuelle erfaringer som kan danne grunnlag for refleksjon og læring. Funnene må tolkes og oversettes slik at man kan bruke informasjonen til å endre atferd og forhold. Tilbakemeldinger spiller en hovedrolle i en slik læringsprosess (Sessa og London 2006), gjerne gjennom ”lærende” samtaler (Senge 1999). De mentale modellene må bringes fram (Ibid), man må sørge for at dobbeltkretslæring skjer (Argyris og Schön 1974), og til slutt må det skje endring i gjeldende praksis som resultat av den nyervervede kunnskapen (Garvin 2000) for at organisasjonen skal kunne defineres som en lærende organisasjon.

Det er ikke tilstrekkelig at den enkelte ansatte endrer praksis ut fra eget for godt befinnende når man snakker om en lærende organisasjon. Selve organisasjonen må på organisasjonsnivå være i stand til å endre praksis. Det er først når det skjer dobbelkretslæring på organisasjonsnivået at forutsetningen for å kunne endre praksisen på kollektiv basis er på plass. Nye mål og verdier som settes for organisasjonen blir et resultat av ny erkjennelse og læring, skapt av behovet for ny praksis og læring. Forutsetningene om at læring først må skje på individnivå før den nye kunnskapen kan etableres på organisasjonsnivå bringer oss over på systemperspektivet på en lærende organisasjon.

Systemperspektiv på kontinuerlig, organisatorisk læring

Kontinuerlig læring kan være utfordrende, men samtidig er det nødvendig for individer, grupper og organisasjoner for å kunne være aktive bidragsyttere i morgendagens arbeidsliv. Samtidig ligger kimen til kontinuerlig læring i naturen til alle de tre levende systemene, som interne læringsmekanismer som kan aktiveres og støttes (Sessa og London 2006). Begrepet system impliserer input, prosess, output og feedback over tid. Et system som lærer vil overvåke og hente informasjon fra omgivelsene (input). Deretter vil systemet oversette informasjonen for å se om den passer overens med tidligere erfaringer (prosess). Hvis informasjonen skiller seg fra tidligere erfaringer kan det føre til ny praksis (output). Et lærende system vil også formulere kunnskap om forholdet mellom egne handlinger og reaksjoner fra omgivelsene (feedback).

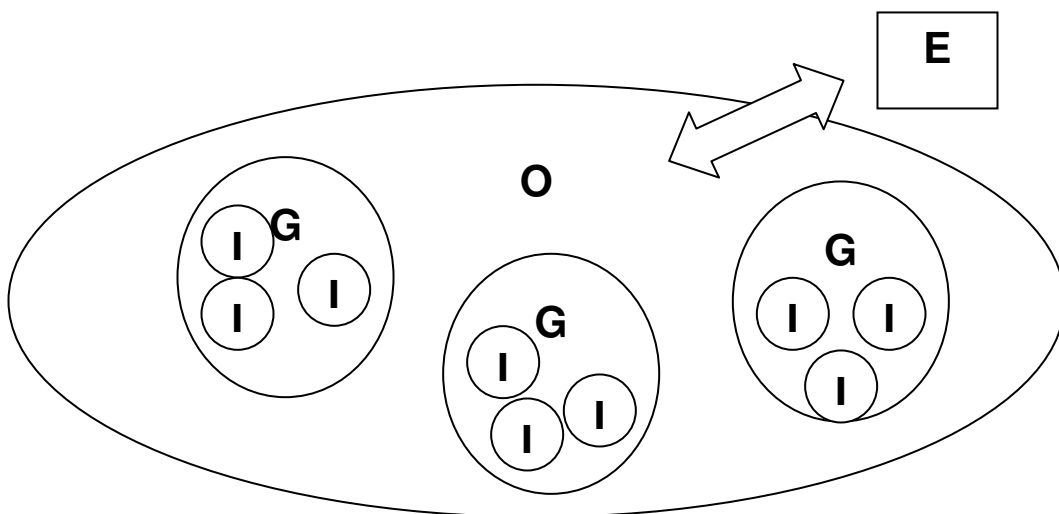


Figur 6 En enkel åpen - system modell. Systemet som illustreres i denne modellen kan være et individ, en gruppe eller en organisasjon (Sessa og London 2006).

Modellen illustrerer hvordan de iboende læringsmekanismene i individer, grupper og systemer fungerer. I organisasjoner er i tillegg individer, grupper og organisasjoner sammenfiltrede, levende systemer som er engasjert i målstyrt arbeid, der læring er et biprodukt av dette arbeidet. Det finnes tre former for læring i et slikt system, og alle tre læringsformene kan forekomme på de stedene i modellen som er merket med * (Sessa og London 2006):

1. Adaptiv læring er å reagere på og tilpasse seg endringer i omgivelsene. Denne måten å lære på er ikke tilstrekkelig for en lærende organisasjon, og må suppleres av generativ læring (*).
2. Generativ læring er evnen til å skape ny kunnskap og nye forhold. (*)
3. Transformativ læring (Mezirow 1990, 1991 og 1994 i Sessa og London 2006) hvor det å skape og iverksette banebrytende ideer framtvinger radikalt nye omgivelser og forhold er kjernen i læringsformen. (*)

Når det gjelder interaksjonen mellom system og omgivelser, kan det være slik at mål og hindringer i omgivelsene kan framtvinge behov for endringer i systemet. Motsatt kan det også hende at individer, grupper eller organisasjoner initierer endring og læring som påvirker målet, hindringene eller omgivelsene. Denne formen for gjensidig påvirkning er et uttrykk for at dobbelkretslæring (Argyris og Schön 1974) er nødvendig i slike åpne, levende systemer.



Figur 7 Nested individual (I), group (G), and organization (O) systems and environment (E). (Sessa og London 2006)

Individer, grupper og organisasjoner som egne systemer opprettholder seg selv i stadig endrede omgivelser (Capra 1997, Laszlo 1996 i Sessa og London 2006) ved å tilpasse seg, overvinne hindringer og evaluere resultater av arbeidet. Gjennom å benytte et slikt systemperspektiv på hvordan læring foregår i lærende organisasjoner får man fram et bilde av hvordan læring på organisasjonsnivå bygger på gruppelæring, noe som igjen er avhengig av læring på individnivå. Sett fra et kognitivt perspektiv er læring endring i kunnskap, både på individ- og organisasjonsnivå. Spesielt er endring i kunnskapsstrukturer og mentale modeller (Senge 1991) hos hvert enkelte organisasjonsmedlem (Filstad og Blåka 2007) en viktig forutsetning for at læring skal kunne foregå på organisasjonsnivå. Gruppelæring er noe mer enn læring hos individer i en gruppe, og læring på organisasjonsnivå er noe mer enn mønstre av atferd som er etablert hos grupper i organisasjonen. Det må også det nevnes at grupper og organisasjoner er omgivelser som påvirker den individuelle læringen (Sessa og London 2006).

Læring på disse tre nivåene i en organisasjon kobles sammen gjennom toveis prosesser som involverer både etablering eller skaping av kunnskap samt anvendelse av denne kunnskapen, tilsvarende absorptiv kapasitet (Cohen og Levinthal 1990, 1994 i Jacobsen og Thorsvik 2007). Individene i organisasjoner og læring på individnivå er avgjørende viktig som instrumenter eller agenter for at læring skal kunne skje på organisasjonsnivå, eller at man skal kunne snakke om organisasjoner er lærende organisasjoner (Cyert og March 1963, Argyris og Schön 1978, Hedberg 1981 og Shrivastava 1983 i Berends, Koersma og Weggemann 2003).

Prosesser for læring fra individnivå til organisasjonsnivå

Organisasjonslæring er en sosial prosess (Brown og Duguid 1991, Gherardi 2000, Gherardi og Nicolini 2001 i Berends, Koersma og Weggemann 2003). Det er de refleksive og mellommenneskelige prosessene for overføring av kunnskap og læring mellom nivåene, samt ledelse av disse prosessene som er avgjørende viktig for om man kan snakke om lærende organisasjoner eller ikke. De mellommenneskelige prosessene som foregår når læring går fra det individuelle planet til å bli læring på organisasjonsnivå, kan beskrives i fire faser.

De to første fasene intuisjon og oversettelse skjer på individnivå. Intuisjon er egen førforståelse av mønstre eller muligheter som finnes i personlige erfaringer. Oversettelse er at man forklarer sine ideer eller innsikter gjennom ord eller handling til andre i organisasjonen. Den tredje fasen som skjer på gruppenivå er en prosess hvor det utvikles en delt forståelse mellom flere individer som får konsekvenser for måten de koordinerer sine handlinger gjennom likeverdig tilpasning, jf gruppelæring (Senge 1991). Til slutt kan man si at læring skjer på organisasjonsnivå når overføring av kunnskap har foregått mellom individer og grupper, og denne kunnskapen blir integrert i organisasjonens tanker som systemer, strukturer, prosedyrer og strategier (Filstad og Blåka 2007).

Organisasjonslæring kan derfor sammenfattes og defineres som endrede mønstre for samhandling, retningslinjer og prosedyrer som fremkommer av fellesskap i individuell læring, kontinuerlig forbedring, utvikling av kultur, innovasjon og system operasjoner. Lærende organisasjoner er systemer av enkeltpersoner og grupper som gjør dette bra. De har kultur, struktur og ressurser til å støtte og oppmuntre kontinuerlig organisatorisk læring. (Sessa og London 2006: 163)

Mange teoretikere har tidligere stilt individuell læring opp mot organisasjonslæring, noe som trolig medfører et kunstig skille som ikke dekker hva som menes med organisasjonslæring. Læring på organisasjonsnivå er noe mer enn summen av all læringen som har foregått i hvert enkelt organisasjonsmedlem og i hver enkelt gruppe. Dette bringer oss over på strukturingsperspektivet på hvordan læring i organisasjoner foregår.

Et strukturingsperspektiv på læring i organisasjoner

Giddens struktureringsteori

Det er flere årsaker til at struktureringsteori, og spesielt Giddens struktureringsteori (1976, 1979, 1984 i Berends, Koersma og Weggemann 2003) kan være nyttig i en kvalitativ analyse av om organisasjonslæring kan sies å finne sted. Forholdet mellom individuelle og kollektive fenomener er kjernen innen denne typen teori, og individenes kapasitet til å lære er sentralt i denne teorien. Denne teorien om aktører og strukturer gjør det mulig å identifisere samspillet mellom kognisjon, makt, økonomiske ressurser og normer. Et slikt strukturingsperspektiv vil også kunne bidra til å tegne et dynamisk bilde av den sosiale virkeligheten (Berends, Koersma og Weggemann 2003) i en organisasjon. Et slikt strukturingsperspektiv på læring i organisasjoner kan derfor passe godt til å fram nyanser i min kvalitative analyse av HVU som lærende organisasjon.

Giddens (1976) tar utgangspunkt i et aktør- struktur perspektiv, hvor både subjektive og objektive sider av den sosiale virkeligheten er uløselig knyttet til hverandre. Sosiale systemer har strukturelle egenskaper som består av reproduserte relasjoner mellom aktører og kollektivet som gir seg uttrykk i sosial praksis. Struktur er i et slikt perspektiv dynamisk og består av regler og ressurser (Berends, Koersma og Weggemann 2003). Det skilles mellom oversettbare regler og normative regler. De oversettbare reglene styrer hvordan aktører fortolker og oversetter den virkeligheten de lever i, mens de normative reglene regulerer legitimiteten i handlinger. Ressurser deles inn i autoritative ressurser som for eksempel maktrelasjoner, og økonomiske ressurser.

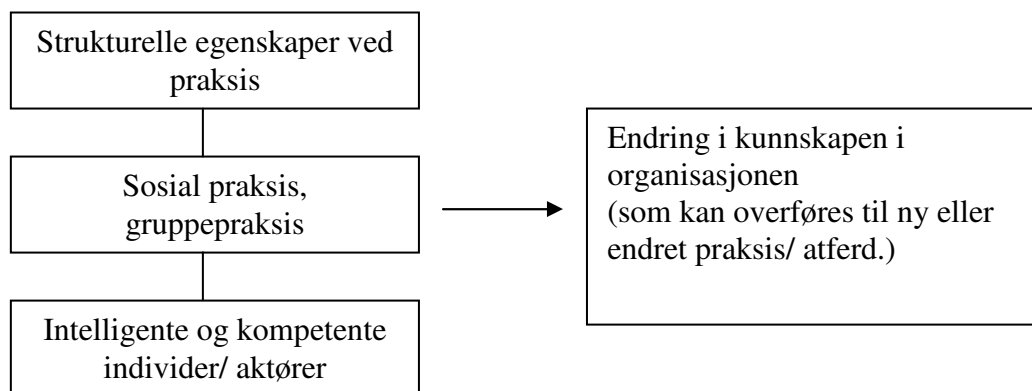
Struktur kan både være et resultat av handling og en ressurs for handling. Som resultat i den forstand at strukturer produseres og blir reprodusert i interaksjon mellom aktører, og som ressurs fordi aktører baserer sin egen konstruksjon av den sosiale virkeligheten på allerede eksisterende strukturelle elementer i sine handlinger (Berends, Koersma og Weggemann 2003). Sagt på en annen måte gjør regler og ressurser menneskelige handlinger mulig, mens handlingsrommet for den enkelte samtidig kan begrenses av eksisterende strukturer. Struktur kan derfor fungere både som fremmende og hemmende faktor i forhold til læringsaktiviteter i en organisasjon.

Individer baserer seg på allerede eksisterende regler og ressurser samtidig som deres handlinger gjøres mulig gjennom eksisterende struktur. Dette bidrar til en de - sentrering av subjektet. Det betyr likevel ikke at aktørene ses på som slaver av systemet nettopp fordi det er individene selv som har makten og muligheten til gjøre ting annerledes innenfor disse strukturene. De har muligheter til å utnytte sin kunnskap til å endre på ting (Giddens 1984 i Berends, Koersma og Weggemann 2003). Det er konstruksjonen og rekonstruksjonen av struktur gjennom interaksjon mellom kunnskapsrike aktører som kalles strukturering.

I struktureringsteorien så anses ikke organisasjoner for noe annet enn å være individers regulerte praksis. De individuelle aktørene utfører den sosiale praksisen samtidig som de er de eneste som kan utføre endringer i det sosiale systemet. Hovedhensikten med å bruke struktureringsteori i analyse av organisasjoner er å fokusere på hvordan individuell praksis bidrar til organisatorisk handling og endring (Berends, Koersma og Weggemann 2003). Samme struktureringsperspektiv på organisasjonslæring legges til grunn i systemteorien til Sessa og London (2006). De ser på individer, grupper og organisasjoner som levende organiske systemer som fungerer innenfor et system men som samtidig er med på prege og opprettholde systemet som individet, gruppa eller organisasjonen er en del av.

En struktureringsmodell av læring på organisasjonsnivå

Organisasjonslæring er en økning i eller utvikling kunnskap hos hvert enkelt organisasjonsmedlem som blir akseptert som kunnskap. Kunnskapen må være mulig å implementere i organisasjonens aktiviteter, og må kunne føre til endring i organisasjonens aktiviteter. Endring i organisasjonens aktiviteter består i endringer i praksis som utføres av organisasjonsmedlemmene (Berends, Koersma og Weggemann 2003). Praksis som fenomen har en tosidig natur. Det dreier seg ikke bare om tilfeldige aktiviteter, men er deler av et sosialt system. Praksis utføres av kompetente individer i organisasjoner. Derfor er det å utforske endringer i praksis vesentlig når man skal forsøke å forstå individenes rolle i lærende organisasjoner hvor læring også foregår på organisasjonsnivå (Ibid).



Figur 8 Struktureringsmodell av organisasjonslæring (Berends, Koersma og Weggemann 2003)

Et slikt struktureringsperspektiv på organisasjonslæring erkjenner at læring først må foregå på individnivå før den eventuelt kan overføres til gruppe- og organisasjonsnivå. I tillegg kommuniserer dette perspektivet at ny og overført kunnskap må kunne føre til endring i organisasjonens aktiviteter, akkurat slik Garvin (1993) også fremmer endring i organisasjonens praksis som sitt viktigste kriterium for å kunne kalle en organisasjon for en lærende organisasjon.¹⁴

¹⁴ Se Garvins teori side 30

Min oppsummering av forholdet mellom begrepene organisasjonslæring og lærende organisasjoner

Den lærende organisasjon er et konsept for utvikling av organisasjoner generelt som ble utviklet på 1950-1960 tallet av blant andre March. Begrepet lærende organisasjon er mer en visjon for utviklingsmulighetene som finnes for organisasjoner enn det er en modell for organisatorisk forandring (Allan Christensen 1997). De normative teoriene til Senge (1991) og Garvin (1993, 2000) om lærende organisasjoner beskriver en idealtilstand som det er mulig å etterstrebe, men som det vil være vanskelig for organisasjoner å nå fullt ut. Det vil også være vanskelig å måle helt eksakt i hvilken grad organisasjoner nærmer seg denne idealtilstanden. Det er viktig å huske på at alle idealtypiske beskrivelser av organisasjoner kun er modeller av virkeligheten som ikke fanger samtlige sider og aspekter i en virkelig verden.

Teori om organisasjonslæring er mer opptatt av de underliggende prosessene for hvordan læring, utvikling og endring i organisasjoner foregår. Jeg kan ikke se at det er noen direkte motsetninger mellom de to begrepene organisasjonslæring og lærende organisasjoner slik Dill (1999) hevder at det er, i alle fall ikke i de teoriene jeg har konsentrert meg om i teorigrunnet for denne oppgaven. Jeg tenker heller at situasjonen snarere er tvert imot. Elementer fra begge de teoretiske perspektivene kan utfylle hverandre og bidra til et mer nyansert og fullstendig teoretisk grunnlag for den kvalitative analysen av HVU som lærende organisasjon.

De mer prosess- og læringsorienterte teoriene til Sessa og London (2006) og Berends, Koersma og Weggemann (2003) om organisasjonslæring fokuserer på organisasjonens indre mekanismer og systemer for hvordan læring foregår, mens de mer normative teoriene til Senge (1991) og Garvin (1993, 2000) i større grad vektlegger de menneskelige faktorene og de praktiske tiltakene som bør i verksettes for å kunne utvikle lærende organisasjoner. Det hjelper lite å forstå prosessene for hvordan læring foregår hvis man ikke har noen praktiske verktøy for hvordan man kan tilrettelegge for og stimulere slike prosesser. Samtidig blir det for overflatisk kun å kjenne til verktøyene og strategiene for å utvikle lærende organisasjoner, hvis man ikke har den mer grunnleggende forståelsen for prosessene som foregår i de sosiale systemene som organisasjoner er.

Som leder mener jeg det er viktig å ha kunnskap og bevissthet om begge deler hvis man som ønsker å utvikle sin organisasjon til å bli en lærende organisasjon. Det kan også hende at den skarpe distinksjonen som Dill i 1999 hevdet at det var mellom de to teoritradisjonene på det tidspunktet er i ferd med å viskes ut. Teori og forskning på dette feltet innen organisasjonsteori utvikler seg raskt og på bred basis, og mye har skjedd både av forskning og teoretisk arbeid siden den gang.

I tillegg mener jeg at systemperspektivet til Sessa og London (2006) og strukturingsperspektivet til Berends, Koersma og Weggemann (2003) peker på et viktig poeng som bidrar til å bygge en meningsfull bro over det tradisjonelle teoretiske skillet mellom organisasjonslæring og lærende organisasjoner: Organisasjonsmedlemmene er i seg selv individuelle, levende systemer som blir påvirket av det større systemet de er en del av, men som samtidig er med på å prege systemet daglig gjennom egne handlinger og praksis sammen med andre organisasjonsmedlemmer.

Fokuset for forskningsarbeidet i denne masteroppgaven er ikke å finne ut av *hvordan* læring foregår ved HVU innenfor en organisasjonsmessig kontekst, men snarere å kartlegge *hvor* HVU som organisasjon befinner seg i øyeblikket i forhold til gitte kjennetegn for å kunne definere seg som en lærende organisasjon. Nå har jeg redegjort for det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for denne oppgaven.

Teoriene jeg nå har presentert utgjør til sammen det teoretiske rammeverket for denne oppgaven. Dette er et komplekst og sammensatt stoff. Likevel mener jeg at hver av delene i rammeverket har sin plass i denne oppgaven, både fordi det til sammen har bidratt til min forståelse av konseptet lærende organisasjon og fordi det forhåpentligvis skaper et bilde for leseren av hvilken betydning jeg legger i begrepet lærende organisasjon. Jeg vil derfor på bakgrunn av det teoretiske rammeverket, avslutte dette teorikapitlet med å oppsummere de hovedtrekkene jeg mener er viktigst i en lærende organisasjon.

Jeg starter med min egen definisjon av hva jeg mener en lærende organisasjon er:

En lærende organisasjon er en fleksibel og målbevisst organisasjon med tydelig ledelse, systematisk tilnærming til utviklings – og endringsarbeid, med en læringsorientert kultur samt relevante strukturer og prosesser for å skape, erverve og overføre kunnskap mellom individnivå, gruppenivå og organisasjonsnivå. Kontinuerlig læring på alle nivåene må medføre at organisasjonen kan ta i bruk ny kunnskap til å utvikle og forbedre praksis, enten som følge av endring i organisasjonens omgivelser eller fordi organisasjonen ønsker å utnytte utviklingspotensialet i det enkelte organisasjonsmedlem, i gruppene eller i organisasjonen som helhet.



*"None of us is as smart
as all of us."*

--Ken Blanchard

Jeg mener også at de viktigste kjennetegnene på en lærende organisasjon er:

- At organisasjonen er i stand til å *endre praksis* når det er nødvendig
- At organisasjonen har en *hensiktsmessig formell organisasjonsstruktur* som bidrar positivt i læringsprosessene hos organisasjonsmedlemmene
- At organisasjonen har effektive systemer og rutiner for å skape, erverve, overføre og anvende kunnskap både horisontalt og vertikalt gjennom alle nivåer i organisasjonen - *absorptiv kapasitet*
- At organisasjonen har en *definert agenda for læring*
- At det er etablert en *lærings- og delingsorientert kultur* med høy takhøyde i forhold til prøving og feiling
- At det er *høye ambisjoner* på alle nivåer og høyt læringstrykk
- At det foregår *dobbelkretslæring* på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå
- At det ligger *systemtenkning* til grunn for alt som skjer i organisasjonen
- At organisasjonen har *tydelig ledelse*

Etter at jeg nå har redegjort for de teoretiske perspektivene om organisasjonslæring og lærende organisasjoner som ligger til grunn for oppgaven, vil jeg gå over til å beskrive og begrunne undersøkelsens metode og design. I tillegg vil jeg komme inn på de etiske dilemmaer og utfordringer man møter som forsker i egen organisasjon, før jeg avrunder metodekapittelet med et kritisk blikk på egen forskning.

3 Undersøkelsens metode og design

Kvalitativ metode og casestudium

For å innhente data som jeg mente egnet seg best til å belyse problemstillingen, ble det naturlig å ta utgangspunkt i den kvalitative retningen når jeg skulle velge metode og undersøkelsesdesign. Å forske kvalitativt handler om å forstå deltakernes perspektiv gjennom å rette blikket mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst. Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting (Postholm 2010:9). Forskeren skal ved bruk av kvalitative metoder være åpen for hva deltakerne gjør og sier, og løfte deres perspektiv frem (for eksempel Creswell 1998, Denzin & Lincoln 1994/2000, Gudmundsdottir 1990, Merriam 2002 i Postholm 2010). Ettersom fokuset for kvalitative studier er menneskers hverdagshandlinger i naturlig kontekst, anser jeg det å bruke egen arbeidsplass i en oppgave som relevant. Her kjenner jeg godt til språket, hverdagshandlingene, menneskene og kulturen som lever i organisasjonen. Dessuten har jeg gjennom de tre første årene selv samlet store mengder empiri i form av egne erfaringer og observasjoner av hendelser, mennesker og fenomen som vil kunne benyttes i en analyse. Det er imidlertid noen forskningsmessige dilemmaer som man kommer opp i ved å forske på egen organisasjon og disse kommer jeg tilbake til senere i dette metodekapittelet¹⁵

Jeg har valgt å studere egen organisasjon i lys av konseptet lærende organisasjoner ut fra de ansattes perspektiv. Dette utgjør til sammen et komplekst felt, både fordi det teoretiske konseptet lærende organisasjoner er et komplekst fenomen, og fordi organisasjoner i seg selv er komplekse. Det gjør det vanskelig for meg som forsker å få oversikt og forstå rekkevidden av kompleksiteten i det jeg skal studere. Kvalitative studier kan egne seg når forskeren strever med å forstå kompleksiteten på feltet som blir studert (Postholm 2010), så av den grunn var det naturlig å velge kvalitativ metode. Jeg nevnte også innledningsvis i oppgaven at det ligger et sosialkonstruktivistisk perspektiv til grunn for forskningen i denne masteroppgaven. Jeg ønsker å vektlegge de ansattes egen konstruksjon av mening om HVU som en lærende organisasjon, og nøkkelen til å forstå kvalitativ forskning ligger nettopp i ideen om at mening er et sosialt konstruert fenomen av individer i deres opplevde virkelighet (Ibid).

¹⁵ Se forskerrollen i egen organisasjon side 55

Jeg bestemte meg ganske tidlig for at jeg ville bruke HVU som case i denne oppgaven. Årsaken var at jeg allerede da hadde en hypotese om at dette i ganske stor grad var en lærende organisasjon fordi jeg observerte mange gjenkjennbare trekk av lærende organisasjon ved denne skolen. I en casestudie bør man tidlig ha klare hypoteser for seg (Andersen 1997). ”Å sette fram hypoteser på et tidlig tidspunkt i en studie betyr ikke at man aksepterer tidlige avklaringer som endelige. Snarere tvert imot: Med en slik metodikk vil det bli klarere hvilke data som eventuelt falsifiserer slike arbeidshypoteser i det videre arbeidet” (Andersen i 1997). I kvalitative studier bør det derfor også foregå en kontinuerlig justering av teoretiske perspektiver og empiriske data i en eklektisk prosess.

Begrepet case kommer av det latinske ordet casus, og betyr at det dreier seg om ett eller noen få tilfeller som gjøres til gjenstand for inngående studier. Ofte er idealet å gå i dybden på en case og presentere en helhetlig analyse som står på egne bein. Undersøkelsesenheten ses på som et komplekst hele, der mange underenheter og deres forhold til hverandre pensles ut (Andersen 1997). Casestudier kan også være godt egnet når man ønsker å beskrive hva som er spesifikt med et spesielt sted, i dette tilfellet organisasjonen HVU. Det er også mulig å utvikle teori gjennom bruk av casestudier. Denne tilnærmingen til kvalitative studier åpner for å ta i bruk flere ulike datainnsamlingsmetoder, både kvalitative og kvantitative. En slik kvalitativ flermetodedesign kunne bidra til å framskaffe et mer nyansert bilde (Jacobsen 2005) av HVU som lærende organisasjon, samtidig som det trolig ville kunne bidra til å øke reliabiliteten og validiteten i funnene mine.

Et casestudium er utforskning av et ”bundet system”. Fokuset i en slik studie kan være et program, en hendelse, en aktivitet, et individ, en institusjon eller en sosial enhet (Bassegy 1999, Hammersley & Gomm 2000, Merriam 1998 og Stake 1995 i Postholm 2010). Case avgrenses ofte i tid og rom (Jacobsen 2005). Ved å velge HVU er casen avgrenset i rom i forhold til at det er kun denne skolen det dreier seg om, mens avgrensningen i tid gjelder fra oppstart av HVU i august 2006 og fram til november 2009, som er tidspunktet for når jeg samlet inn de siste dataene fra de ansatte.

Undersøkelsens design

Undersøkelsen har i all hovedsak en intensiv design hvor hensikten er å bringe fram nyanser, dybde og forholdet mellom individ og kontekst. En slik design henger ofte sammen med valg av kvalitativ metode (Jacobsen 2005). Jeg bruker flere datainnsamlingsmetoder som grunnlag for å bringe inn flere nyanser i de ansattes beskrivelser av HVU som lærende organisasjon. Egne observasjoner, samtale i fokusgruppe og dokumentanalyse utgjør sammen med skriftlige, narrative fortellinger fra de ansatte datainnsamlingsmetodene jeg har brukt¹⁶.

Jeg har også forsøkt å legge en induktiv tilnærming (Ibid) til grunn spesielt i forhold til innsamlingen av de narrative fortellingene som skulle få fram de ansattes egne perspektiver på HVU som lærende organisasjon. Hensikten med en slik tilnærming var jeg i minst mulig grad ønsket å legge føringer som kunne påvirke hvordan hver enkelt ansatt selv så på sin egen arbeidsplass som lærende organisasjon. Av samme grunn valgte jeg også å stille kun ett og ganske åpent spørsmål som utgangspunkt og avgrensning for de narrative fortellingene. Informasjonen fra disse fortellingene skulle i etterkant fortolkes, bearbeides, kategoriseres og knyttes opp mot aktuell teori av meg som forsker i tråd med det som er karakteristisk for arbeidsmåten innenfor induktiv tilnærming. Poenget med å gjennomføre et induktivt undersøkelsesopplegg er ikke å gå ut i forskningsfeltet uten faglig og mer hverdagslig forforståelse, men at man er villig til å justere denne forforståelsen underveis.

I min undersøkelse skal jeg undersøke kun en enhet, HVU, noe som også er et sentralt kjennetegn på induktiv design. Jeg har umiddelbar nærhet til casen jeg skal undersøke ettersom jeg skal bruke egen organisasjon hvor jeg arbeider til daglig. Det er det unike og spesielle ved HVU i utviklings- og endringssammenheng jeg er ute etter å få grep om, og i den sammenhengen ønsker jeg å se hele skolen og dens utvikling i et holistisk og systemisk perspektiv.

¹⁶ Se mer om mine datainnsamlingsmetoder neste side

Datainnsamlingsmetodene

Datainnsamlingen i casestudier kan være omfattende, og alle tenkelige informasjonskilder kan tas i bruk (Postholm 2010). Det er viktig at man samler inn tilstrekkelig med data slik at man som forsker settes i stand til å utforske viktige trekk ved fenomenet man undersøker, og ikke minst at man settes i stand til å tolke det som blir studert. Av den grunn har jeg valgt å benytte meg av flere ulike kilder og metoder til datainnsamling.

En annen viktig årsak til at jeg har valgt å bruke flere datainnsamlingsmetoder er at det ofte er diskrepans mellom hva folk sier og hva de faktisk gjør. Analyser av praksis som er fokus i denne oppgaven krever derfor minst to former for empiri. Man må både sørge for innblikk i praksis uavhengig av hva folk sier og man må ha innblikk i hvordan folk selv fremstiller sine handlinger (Bourdieu 1990 i Wilken 2005). Casestudier har ofte en eklektisk tilnærming når det gjelder innsamlingsmetoder. Når jeg har valgt denne tilnærmingen, kan det kanskje bidra til at reliabiliteten og validiteten i undersøkelsene min også styrkes.

I illustrasjonen under vises de fire datainnsamlingsmetodene jeg har benyttet meg av. Det er de narrative fortellingene som er framhevet med en rød boks i illustrasjonen som i hovedsak vektlegges i analysen og drøftingen av det empiriske materialet. Fokusgruppen, observasjon og dokumentanalysen bidrar delvis til å gi en rikere og mer nyansert beskrivelse av funnene mine, og delvis til å innfri kravet om å innhente minst to former for empiri til analysen.



Figur 9 Datainnsamlingsmetodene i undersøkelsen

Etter å ha begrunnet mitt valg av flermetodedesign i dette casestudiet vil jeg kort si litt om hver av de ulike datainnsamlingsmetodene. Jeg starter med den innsamlingsmetoden som er hovedkilden for dataene jeg bruker analysen og drøftingen, de narrative fortellingene.

Narrative fortellinger

Fortellinger har fått en stadig større plass i samfunnsvitenskapelige diskusjoner og analyser siden 1980 tallet. Fortellinger fortelles hele tiden, og brukes av mennesker til å skape forståelse for oss selv, hverandre og våre omgivelser (Reff Pedersen 2005). Det er tilsynelatende en økende interesse for å diskutere menneskelige forståelse ut fra språklige analyser istedenfor gjennom analyser av atferd. Narrativ analysestrategi fokuserer på virksomhetens, organisasjonens eller menneskets fortelling som fokus for iakttagelse (Ibid). Mangfoldighet og fragmenter er ofte utgangspunktet for narrative analyser og gjennom de mange små fortellingene kan man få fram data som kan belyse kulturelle avvik eller normalitet. HVU som organisasjon er mangfoldig og består av mange små fragmenter og studier av denne organisasjonen kan derfor være et godt utgangspunkt for å gjennomføre narrative analyser.

Det er ulike måter å beskrive og definere narrative fortellinger på. For eksempel kan narrative fortellinger handle om en spesifikk, tidligere hendelse, samt at disse fortellingene bør ha felles egenskaper (Labov 1972 i Riessmann 1993). Enkelte krever også at slike fortellinger bør framkomme i en kronologisk sekvens, hvor rekkefølgen på hendelsene bør følge en lineær vei gjennom tiden (Labov og Waltzky 1967 i Riessmann), mens andre ikke setter andre krav til kronologi enn at de narrative fortellinger må en klar begynnelse og en klar slutt (Reff Pedersen 2005). Innholdet i fortellingene bør bestå av flere narrative elementer som begivenheter, karakterer, plot og sosial kontekst (Ibid) som kan være forenlig med en mer tematisk sekvensering av narrative fortellinger hvor et episodisk narrativ mer sys sammen av et tema enn av tid (Michaels 1981).

I denne oppgaven ønsket jeg å få fram den enkelte ansattes fortelling ut fra en tematisk organisering, hvor det overordnede temaet for hele undersøkelsen var lærende organisasjoner men hvor temaet for fortellingene skulle dreie seg om utvikling og endringer i praksis ved HVU i tidsrommet 2006 – 2009. Begrepet ”den fortalte fortelling” handler om at fortellinger har fortellere, og at fortellingene innebærer det å lytte til fortellerens synspunkter, liv og hverdag (Reff Pedersen 2005: 238-239). Fortellinger om organisasjoner kommer fram gjennom ansattes og eventuelt ledelsens fortellinger. Jeg ønsket å få fram meninger og oppfatninger fra et de ansattes individuelle perspektiv, som deretter kunne settes sammen, tolkes og analyseres med tanke på å finne mer konkret ut av organisasjonens egen fortelling om å utvikle seg i retning av en lærende organisasjon.

Det ble satt av to personalmøter til forberedelse og innhenting av narrative fortellinger fra de ansatte. Deler av det første møtet brukte rektor til å plassere min undersøkelse og oppgave inn i den sosiale konteksten for skoleutviklingsarbeidet. Den resterende tiden av dette første møtet brukte jeg til å avklare den faglige forankringen av arbeidet mitt og til å presentere undersøkelsesopplegget i sin helhet for personalet¹⁷. Jeg følte at dette var viktig for å skape en felles forståelse for hva jeg ønsket og hadde behov for at de ansatte skulle fortelle meg noe om. Jeg snakket også med personalet om viktigheten av åpenhet og ærlighet i fortellingene de skulle skrive til meg slik at jeg kunne få et best mulig utgangspunkt for å få fram nyansene i bildet av HVU på veien mot en lærende organisasjon. Jeg presiserte at dette er data som i sin opprinnelige form kun skal leses av meg, og at rådataene derfor er å betrakte som konfidensiell informasjon mellom hver enkelt respondent og forsker. Jeg lovet også at når dataene senere skulle anvendes i oppgaven ville de være anonymisert og kategorisert slik at det ikke vil være mulig å kjenne igjen enkeltpersoner eller hvem som har sagt hva i den sammenhengen.

¹⁷ Se vedlegg 1

Dersom meninger hentet fra råmaterialet skal brukes i sin opprinnelige form, eller om jeg ønsker å gjenfortelle poenger som kan identifiseres av andre enten internt i organisasjonen eller av eksterne aktører, gjorde jeg en avtale om at jeg i så fall klarer dette med rette vedkommende på forhånd. De narrative fortellingene ble skrevet i personalmøtetiden uken etter før det ble sendt til meg på e-post. Det betyr at de fikk en uke til å tenke litt i forhold til mine ønsker for hva jeg ønsket fortellinger om. Årsaken til at jeg ønsket digital innlevering var at det ville gjøre etterbehandling av resultatene enklere for mitt vedkommende.

Etter personalmøtet torsdagen etter begynte e-postene å strømme inn. Av totalt 23 fast ansatte på tidspunktet hvor de narrative fortellingene ble samlet inn fikk jeg 17 individuelle fortellinger om opplevde endringer som har skjedd ved HVU. Det gir en svarprosent på 73,9 %, noe jeg var veldig fornøyd tatt i betraktning at det var en del sykefravær den ene dagen hvor personalmøtet var avsatt til skriveøkt. Ellers hadde trolig svarprosenten vært enda høyere. I tillegg var det på det tidspunktet enkelte er deltidsansatte. Et par var også deltidssykemeldte, så dette kan også ha hatt betydning for at ikke alle fikk levert. Det var noe varierende engasjement hos de ansatte knyttet til en slik oppgave, men langt det største flertallet var positive både før og etter skriveøkta. Enkelte ga til og med tilbakemelding om at denne type refleksjon skulle de gjerne ha hatt anledning til litt oftere.

Samtale i fokusgruppe

Mennesker konstruerer sine individuelle fortellinger og forståelser i forhold til sine sosiale relasjoner, og gruppesamtaler kan være godt egnet når man ønsker synspunkter på erfaringer med noe spesifikt (Jacobsen 2005). Av den grunn valgte jeg tidlig i datainnsamlingsprosessen å gjennomføre en gruppesamtale i skolens ledergruppe som bestod av rektor, inspektør, tre teamledere og spesialpedagogisk veileder for å få fram de øvrige medlemmene i gruppas syn på HVU som en lærende organisasjon. Jeg var ikke interessert i rektor og inspektørs syn på HVU som lærende organisasjon i denne samtalen fordi jeg hadde ganske god kjennskap til disse synspunktene fra tidligere samtaler og samarbeid. Jeg inntok en ganske passiv rolle i samtalen hvor jeg introduserte temaet samtalen skulle handle om, gikk deretter over til å lytte og registrere hva som ble sagt i meningsutvekslingene mellom medlemmene i ledergruppa (Jacobsen 2005).

Hovedintensjonen med denne samtalen var å hjelpe meg med fokus og retning i forhold til utforming av problemstillingen knyttet til temaet lærende organisasjoner som jeg allerede hadde bestemt meg for å skrive om. Dernest hadde jeg et mål om at denne gruppesamtalen kanskje kunne gi meg noen indikasjoner på om personene i ledergruppa også hadde en opplevelse av at HVU kunne være interessant som case, og hva som eventuelt gjorde skolen interessant i denne sammenhengen.

Ettersom både de tre teamlederne og spesialpedagogisk veileder også underviser til daglig, tenkte jeg at denne gruppesamtalen i tillegg kunne gi meg en del tilleggsinformasjon. De to siste årene har jeg ikke hatt undervisningsoppgaver eller noen tilhørighet til lærerteam. Samtalen i fokusgruppa kunne derfor kanskje hjelpe meg til å få en bedre forståelse for utfordringene som lærerne står i hver dag med et stadig økende antall oppgaver i forhold til planlegging, tilrettelegging og gjennomføring av undervisning, økte krav til samarbeid med andre faglærere, teamsamarbeid, vurderingsarbeid i forhold til elevene, administrativt arbeid tilknyttet lærerrollen, bruk av ny teknologi med mer.

I ledergruppa opplever jeg at det er en åpen, trygg og god kommunikasjon hvor det er stor takhøyde for de ulike meningene og oppfatningene som måtte komme fram. Det var også et viktig hensyn å ta da jeg skulle velge ut hvilke personer jeg ønsket å benytte i en slik fokusgruppe. Under samtalen førte jeg fortløpende og stikkordsmessige notater, som direkte i etterkant ble sammenfattet til et mer helhetlig referat. Jeg valgte å dokumentere samtalen på denne måten fordi intensjonen ikke var at samtalen i seg skulle være gjenstand for noen grundig analyse, men at den mer skulle fungere som en arena for idémyldring i starten av forskerens arbeidsprosess.

Jeg erfarte også at det kom fram verdifull informasjon i denne samtalen som det ble viktig for meg å trekke mer direkte inn i analysen og drøftingen for å gi et mer nyanse og dybde til den kvalitative analysen av HVU.

Deltakende observasjon i et team

Ettersom jeg selv har arbeidet ved HVU siden planleggingsfasen som startet våren 2006, har jeg som organisasjonsmedlem ved skolen gjort en del mer eller mindre usystematiske observasjoner og tanker. Disse tankene og observasjonene er også verdifulle data som jeg kan og vil benytte meg av i oppgaven. I tillegg valgte jeg å delta mer systematisk som observatør i et av teamene i noen måneder i løpet av høsten 2009.

Det er viktig at forskeren vurderer sin egen rolle som observatør før observasjonen tar til (Postholm, 2010). Jeg gjorde derfor en del forberedende arbeid i forhold til å avklare min rolle før jeg gikk i gang med observasjonene. Først ba jeg rektor om å lufte forslaget og intensjonene med en slik deltakende observasjon med teamleder, og ba ham om å få hennes vurdering av at jeg eventuelt skulle observere teamet en stund. Dette for å legitimere og forankre min eventuelle observasjonsrolle i teamet både i forhold til rektor og i forhold til teamleder. Teamleder var visstnok umiddelbart positiv til at jeg skulle delta, og døren var åpnet for at jeg selv kunne ta kontakt med teamleder. Jeg gjennomførte en samtale med teamleder og forklarte hva jeg skulle observere, hvorfor det var viktig for meg å delta i teamet i en slik setting og hvordan jeg hadde intensjoner om bruke observasjonene inn mot oppgaven min. Umiddelbart etter at jeg hadde gjennomført samtalen med teamleder luftet hun også forslaget for de andre teammedlemmene som også var positive til min deltakelse i teamet utover høsten.

Jeg startet det første møtet med å klarlegge min observasjonsrolle i teamet og hva som var hensikten med observasjonen. Jeg understreket for teammedlemmene at det er i kraft av forsker at jeg skal være tilstede på teammøtene og at rollen som undervisningsinspektør og rektors nærmeste medarbeider skulle legges. I de tilfellene hvor lærerne i teamet ville ha behov for mine synspunkter enten som inspektør eller IKT – veileder, hadde vi en avtale om at jeg ga beskjed om at jeg gikk ut av forskerrollen. Dette viste seg å være utfordrende i praksis, noe jeg kommer tilbake til under punktet om rollen som forsker i egen organisasjon¹⁸

¹⁸ Se side 55

Fokuset for mine observasjoner i teammøtene var om jeg kunne se noen gjenkjennelige trekk i forhold til om teamet jobbet etter prinsippene om kritisk refleksjon, erfaringslæring, nye ideer, systemtenkning, læring m.m. som er viktige for en lærende organisasjon. Det viktigste skillet mellom det å observere som vanlig tilskuer og å observere som forsker er nettopp det at forskeren har et fokus for sine observasjoner, og at observasjonene er systematiske og hensiktsmessige (P.A. Adler & P. Adler, 1994, 1998 i Postholm 2010). Teorigrunnlaget gir retning for forskerens observasjoner. I tillegg er det viktig at man har et avslappet forhold til at man kun kan observere et sted av gangen, og at man stadig vil oppleve at man går glipp av viktige observasjoner (Repstad 2007).

Dokumentanalyse

Dokumentanalyse er sekundærdata som er utarbeidet av andre enn forskeren selv. Slike data kan være tekster, statistikker, brev, e-post o.l. (Jacobsen 2005). I løpet av de tre første driftsårene ved HVU har rektor i samarbeid med ledergruppa produsert en mengde strategi – og utviklingsdokumenter som har hatt til hensikt å gi forankring og retning i skoleutviklingsarbeidet. En systematisk gjennomgang av disse dokumentene ville trolig bidra med litt andre perspektiver og innfallsvinkler i forhold til om skolen utvikles i tråd med prinsippene for en lærende organisasjon. I tillegg plukket jeg ut enkelte skriftlige henvendelser til skolen fra eksterne aktører som kan tolkes som indikasjoner på at utenforstående og uavhengige aktører i økende grad opplever HVU som en lærende organisasjon. Samlet sett vil en slik dokumentanalyse forhåpentligvis bidra til styrke funnene som er gjort gjennom de narrative fortellingene og gi en mer nyansert og troverdig analyse av HVU som lærende organisasjon.

Etter at jeg nå har beskrevet datainnsamlingsmetodene mine vil jeg redegjøre for fordeler og ulemper med å være forsker i egen organisasjon.

Forskerrollen i egen organisasjon

Det å være forsker i egen organisasjon byr på en del utfordringer i det vitenskapelige undersøkelsesarbeidet som jeg har forsøkt å ha et bevisst og etterrettelig forhold til. Samtidig har det kanskje gitt meg noen fordeler fordi jeg kjenner organisasjonen og menneskene godt.

Først og fremst var det viktig for meg å avklare tema for oppgaven og egen forskerrolle i forhold til rektor, ledergruppa og det øvrige personalet tidlig i prosessen. Jeg ønsket å spille med åpne kort, og jeg hadde ikke lyst til å jobbe videre med oppgaven før jeg var sikker på at alle var informert om at et slikt arbeid var påbegynt. Jeg orienterte først med rektor om valg av tema som han umiddelbart ga sin tilslutning til. Ledergruppa og resten av personalet fikk straks etterpå informasjon om at jeg ønsket å skrive en masteroppgave som handlet om lærende organisasjoner, og at oppgaven mest sannsynlig ville omfatte HVU på et eller annet vis. Helt siden det tidspunktet opplevde jeg bare positive og støttende kolleger i forskningsprosessen.

Ettersom jeg selv er en del av HVU hvor jeg daglig arbeider og samtidig driver forskningsarbeid, har jeg en unik tilgang til verdifull hverdagskunnskap og empiri ved HVU. Slik kjennskap til empiri er verdifull og bør tenkes systematisk igjennom (Ry Nielsen og Repstad 2004). Jeg kan hverdagspråket, kjenner til skolens "fy-fenomener", vet hva som opptar sinnene til mine kolleger, og kjenner kanskje bedre til den uformelle organisasjonen enn hva andre mer utenforstående forskere ville gjort. En slik forhåndskjennskap til miljøet vil kunne sette forskeren i stand til å forstå bedre det som skjer. "Hjemmeforskeren" kan kanskje unngå feilslutninger og misforståelser i større grad enn en utenforstående forsker ville hatt forutsetninger for (Repstad 2007). Mine kolleger tenker kanskje heller ikke over at jeg daglig observerer små og store hendelser, og det vil bli enklere å skli inn som en del av miljøet.

Samtidig kan det være et problem at jeg kjenner aktørene, fordi man kan bli mer tilbøyelig til å velge side dersom det er venner eller kolleger man observerer (Repstad 2007). Ved å forske i egen organisasjon kan det også være lett å miste den akademiske distansen, fordi man kan utvikle personlige interesser i det som skjer i feltet (Ibid). Det er nettopp for å motvirke noen av disse mekanismene at jeg fant det helt nødvendig å finne andre mer hensiktsmessige og kanskje mer nøytrale datainnsamlingsmetoder i tillegg til mine egne observasjoner.

Jeg har også god kjennskap til de kritiske hendelsene som har påvirket og fortsatt påvirker denne skolens liv. Jeg har mulighet for å gjennomskue målsettinger som kun er fine ord og som får lite konsekvenser for praksis, og jeg kan knytte mine kritiske spørsmål til egne erfaringer og egen opplevelse av ting samtidig som jeg vet hvor jeg kan finne faktakunnskap om organisasjonen (Ry Nielsen og Repstad 2004).

Det å være menneskelig berørt i forhold til at jeg forsker på egen organisasjon kan også ha vært en viktig kilde til utholdenhet og motivasjon gjennom hele forskningsprosessen (Repstad 2007). Uten det brennende ønsket, engasjementet og visjonene jeg personlig har for å videreutvikle min arbeidsplass HVU som lærende organisasjon tror jeg det hadde vært mye tyngre å finne motivasjon til å jobbe så grundig med denne masteroppgaven. I tillegg tror jeg det faktisk at rektor og jeg samarbeider tett om utviklingsarbeidet ved skolen, samt at han viser interesse for mitt arbeid også bidrar til å holde min motivasjon oppe.

I samfunnsvitenskapen er ”den rene forskerrollen ren fiksjon” (Ry Nielsen og Repstad 2004), fordi den alltid vil være verdiladet fra et forskerståsted. Derfor må man som forsker ha et avklart og bevisst forhold til sin egen subjektivitet, eller førforståelse av det forskningsfeltet man gir seg i kast med. I tillegg må man også være klar over at forskerens egne teoretiske perspektiv og ståsted naturligvis også vil kunne bidra til å farge en kvalitativ analyse (Postholm 2010). Det har derfor vært viktig at jeg hele tiden har vært bevisst på min egen førforståelse av HVU som lærende organisasjon i forskningsprosessen, også når jeg skulle fortolke og analysere dataene som jeg hadde samlet inn. Før jeg startet datainnsamlingen hadde jeg også gjort meg opp meninger om hvordan ulike teorier om lærende organisasjoner kunne utfylle hverandre og danne det teoretiske fundamentet som jeg senere kunne foreta mine analyser opp i mot. Det kan hende at en annen forsker ville valgt en annen tilnærming til det teoretiske stoffet enn jeg har gjort. Det kunne igjen ha resultert i et annet design og andre perspektiver på HVU som lærende organisasjon enn det jeg kommer fram til.

Dessuten vil en forsker aldri kun oppleves som forsker (Wadel 1991 i Repstad (red.) 2004). I mitt tilfelle har jeg flere og mer intime bånd til mine kolleger enn forskere som eventuelt hadde kommet utenfra organisasjonen. Mine kolleger ved HVU vil i tillegg til å oppleve meg som forsker, også oppleve meg som kollega, medmenneske, venn og lærling. Det kan til og med tenkes at de opplever meg som fiende eller jeg enkelte ganger er litt overlegen og usympatisk alt avhengig av situasjonen.

Et annet forhold som kan være litt vrient når man forsker på egen organisasjon er hvordan jeg som forsker kan opparbeide tillit mellom meg og de ansatte i forskningsarbeidet samtidig som jeg utfører lederoppgaver ved HVU til daglig. I utgangspunktet føler jeg at de fleste i personalet har stor tillit til meg som person i jobben min. Da jeg plutselig skulle tre inn i forskerrollen for å få fram hvordan hver enkelt opplever HVU som lærende organisasjon ble det derfor ekstra viktig for utfallet av forskningsprosessen å ha et tydelig og klart forskningsdesign hvor opplegget og premissene var klart for kollegiet før jeg satt i gang.

I arbeidet med å bygge tillit og oppfordre til ærlighet mellom meg som forsker og de ansatte i organisasjonen HVU brukte jeg bevisst skolens verdigrunnlag – likeverd, åpenhet og respekt. Likevel var ikke dette noen garanti, og de ansatte hadde kun mitt ord for at jeg vil behandle fortellingene deres med respekt og varsomhet. Tillit til meg var fortsatt nøkkelordet for å få fram ærlige svar. Etter hvert som mine empiriske data har tatt form, har jeg vært nøye med å bevare anonymiteten til de ansatte når jeg har snakket om resultatene overfor andre. Dette gjelder også i forhold til rektor når vi har hatt våre regelmessige samtaler om skolens utvikling på mer generelt grunnlag. Det som har blitt presentert for rektor har jeg umiddelbart etterpå presentert for kollegiet slik at de også har sett hvordan forskningsprosessen har beveget seg framover.

Når det gjelder det å få tilgang til det som foregår mer i det skjulte, i den uformelle organisasjonen ved HVU, føler jeg at det ikke uten videre er enkelt å få innsikt i disse prosessene. Mulighetene for å få slik innsikt opplever jeg har gradvis blitt mindre etter hvert som min lederrolle tydeligere har manifestert seg. En slik posisjon kan også påvirke input som jeg får fra de ansatte når jeg er inne i forskerrollen. Det kan hende at kolleger er engstelige for å komme med kritikk av skolen og skolens ledelse til en person som fungerer både som leder og forsker. Det kan også være kolleger som av ulike motiver og årsaker ønsker å innynne seg og gi de riktige svarene til en person som sitter i ledelsen fordi man selv ønsker å oppnå noe. Likevel opplever jeg at mine kolleger (heldigvis) var forbausende ærlige med meg da de svarte på hvilke endringer de har opplevd ved HVU.

En annen velkjent utfordring som forskere som oppholder seg i felten til daglig møter er at aktørene som observeres har en forventning om at forskeren skal bidra, helst som rådgiver i prosessen (Repstad 2007:74). Denne utfordringen opplevde jeg selv på kroppen under perioden hvor jeg deltok som observatør i et av teamene ved HVU. Hvis de andre ønsket svar løste jeg dette enten ved å henvise til andre som kunne hjelpe eller at ved at jeg svarte på spørsmål etter å ha klargjort at dette svaret enten kom fra inspektøren eller IKT – veilederen, ikke fra forskeren. Det som personlig kanskje var mest utfordrende for meg i denne settingen var at jeg selv følte en trang til å ordne opp i små og store utfordringer som dukket opp i løpet av de daglige teammøtene, og at jeg hadde enkelte ganger hadde lyst til å ”bry meg”. De fleste gangene klarte jeg å holde kommentarene inne, mens andre ganger hendte det at jeg rakk opp hånda og spurte om jeg kunne få lov å tre ut av forskerrollen og kommentere saken. Noen ganger oppstod spennende pedagogiske diskusjoner som varte ut over teammøtetiden. Da hendte det at jeg ble igjen og deltok på lik linje med de andre etter at jeg hadde sagt i fra om at observasjonen var over for denne gang.

Kritisk blikk på egen forskning

Når det gjelder egen forskning ser jeg at det åpenbart er muligheter for å designe og utføre undersøkelsene på andre måter enn slik jeg til slutt valgte å gjøre det. I dette kapitlet ser jeg på hvilke alternativer jeg vurderte underveis, før jeg beskriver noen av de svakhetene som jeg ser i den undersøkelsesdesignen jeg til slutt valgte.

Jeg var ganske rask med å bestemme meg for at temaet for masteroppgaven skulle være lærende organisasjoner. Når det gjaldt innfallsvinkler til dette temaet var jeg innom flere mulige alternativer før jeg til slutt bestemte meg for å gjøre en kvalitativ analyse av egen organisasjon. Jeg var inne på tanken om å gjennomføre komparative casestudier (Andersen 1997). Et alternativ da var å sammenligne HVU med andre ungdomsskoler i distriktet for å finne ut av om HVU i større grad enn andre skoler hadde utviklet seg i retning av å bli en lærende organisasjon. En annen tilnærming til komparative studier som jeg også tenkte grundig igjennom var å sammenligne de tre skolene i Hvaler kommune for å finne ut om de utviklet seg i samme retning og etter samme prinsipper i forhold til å bli lærende organisasjoner.

Det var tidsmessige årsaker og begrensninger i kapasitet som gjorde at valgte jeg begge disse alternativene bort. Slike studier hadde krevd at jeg måtte sette meg grundig inn i, og helst selv deltatt i det daglige livet i organisasjonene for å få oversikt over hvordan de andre skolene fungerte som organisasjoner. Jeg innså etter hvert at selv om jeg synes det hadde vært spennende å gjennomføre slike studier, så ville det blitt et altfor omfattende og tidkrevende arbeid om jeg valgte å delta som observatør og forsker i andre organisasjoner. I så fall måtte jeg ha forenklet designen og gjennomført intervjuer med enkelte utvalgte personer eller utarbeidet spørreskjemaer. For det første mente jeg dette ville gi et for overflatisk inntrykk av hver organisasjon, og for det andre ville jeg ikke komme like godt ned i dybden i forhold til å se HVU i lys av å være en lærende organisasjon. Til slutt kom jeg fram til at jeg ønsket å bruke energien min til å gjøre en grundig kvalitativ analyse av HVU med tanke på at et slikt arbeid kanskje kunne få praktisk nytte i forhold til å videreutvikle egen organisasjon. Jeg går derfor over til å beskrive mine tanker og vurderinger rundt eget undersøkelsesopplegg i forhold til om de ansatte ved HVU opplever at skolen er i ferd med å utvikle seg i retning av å bli en lærende organisasjon.

Observasjon var en naturlig datainnsamlingsmetode for meg fordi jeg allerede hadde observert skolen gjennom nesten tre år. Samtidig trengte jeg et mer systematisk observasjonsgrunnlag som var mer spesifikt fokusert mot temaet lærende organisasjoner. Opprinnelig hadde jeg lyst til å observere alle tre teamene ved HVU over en lengre periode for å innhente data som kunne belyse hvordan teamene utnytter teamstrukturen til refleksjon, dobbelkretslæring, erfaringsdeling, overføring av kunnskap og læring av hverandre. Av praktiske årsaker viste dette seg imidlertid vanskelig i gjennomføre fordi samtlige teammøter avvikles på samme tidspunkt på dagen. Jeg kunne ha valgt å alternere på hvilke team jeg deltok i, men jeg fryktet en slik ordning ville gitt meg et mer overflatisk og fragmentarisk bilde av hvert av de tre teamene enn om jeg gikk tyngre inn i et av teamene. Jeg vurderte det slik at en mer naturlig tilhørighet og hyppig deltakelse i et team ville kunne gi meg en bedre og dypere forståelse av lærernes hverdag og teamenes funksjon i forhold til læring.

Så gjaldt det å få fram de ansattes egne, individuelle perspektiver på HVU som lærende organisasjon. Først tenkte jeg på å gjennomføre individuelle intervjuer med samtlige ansatte. En slik metode kunne sannsynligvis fått fram viktige signaler i kommunikasjonsprosessen som jeg ville gå glipp av hvis jeg valgte en skriftlig tilnærming. I en intervjusituasjon kunne jeg også ha fulgt opp samtalen med oppfølgings- og utdypingsspørsmål dersom noe var uklart eller spesielt interessant i det respondenten fortalte. Selv om HVU er en relativt liten organisasjon ville jeg ikke klart å gjennomføre intervju med samtlige 23 ansatte ved siden av full jobb. Dessuten følger det et stort arbeid knyttet til det enkelte intervju. Jeg måtte ha utarbeidet en intervjuguide, brukt mye tid på å gjennomføre intervjuene i arbeidstiden og ikke minst måtte jeg har transkribert alle intervjuene i etterkant.

En annen viktig grunn til at jeg ikke valgte intervjuer var jeg kun hadde hatt kapasitet til å intervju et representativt utvalg av respondenter. Da hadde jeg mistet muligheten for å la alle få anledning til ytre seg i denne sammenheng. For meg var denne muligheten til si sin mening et hovedpoeng i seg selv. Jeg ønsket å få et så nyansert og mangfoldig bilde av den opplevde virkeligheten ved HVU som overhodet mulig. Det var derfor viktig at samtlige selv fikk reflektere over og gi en tilbakemelding om sin egen opplevelse. Jeg kunne rett og slett få fram flere individuelle perspektiver fra de ansatte på en mer tidseffektiv måte ved å benytte meg av en narrative fortellinger. I tillegg kunne de ansatte få bruke så mange ord og så lang tid de selv trengte for å uttrykke egne oppfatninger av HVU som lærende organisasjon.

Før jeg tok den endelige beslutningen om å bruke narrative fortellinger, var jeg også inne på tanken om å lage spørreskjema som alle ansatte kunne svare på. Dette spørreskjemaet ville hatt tydelig definerte spørsmål og svaralternativer om HVU som lærende organisasjon, noe som ville gitt meg kvantifiserbare og enklere håndterbare data å jobbe med i forhold til analysen. Samtidig ville jeg nå ut til alle. I et slikt spørreskjema ville muligheten for å uttrykke og formulere meninger selv forsvinne. Det kan også hende at en del av refleksjonen ville bli begrenset, fordi utfylling av spørreskjemaer ofte går litt på autopilot.

Jeg fant også flere ferdig utarbeidede spørreundersøkelser og ulike kartleggingsverktøy på nettet. To av disse undersøkte jeg nærmere og vurderte om jeg skulle ta disse i bruk til min datainnsamling. Den ene spørreundersøkelsen het Organisasjonsanalysen og forelå kun som et utkast som Utdanningsdirektoratet jobbet med å utvikle. Dette verktøyet ble utviklet med tanke på å *"ta temperaturen" på skolen som kunnskapsarbeidsplass.... Valg av tema og utforming av spørsmål er gjort i samarbeid med fagmiljø og bygger på tidligere forskning."* Direktoratet skriver videre i sitt informasjonsskriv¹⁹ om denne undersøkelsen at resultatene *"...fra analysen skal fungere som et grunnlag for lokale diskusjoner om skolen som en lærende organisasjon."* Spørsmålene i denne spørreundersøkelsen finnes tilgjengelig på internett.²⁰ Etter at jeg hadde lest grundig igjennom både bakgrunns materialet og selve undersøkelsen flere ganger kom jeg fram til at spørsmålene ikke passet godt nok i forhold til en del av de indikatorene jeg ønsket å få svar på.

Den andre ferdige, nettbaserte undersøkelsen²¹ jeg tittet nærmere på var ikke spesielt rettet mot skolen som lærende organisasjon, men hadde en oppbygning og et fokus på læringsprosesser i organisasjoner på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå som passet godt i forhold til det jeg ønsket å fokusere på i min undersøkelse. Ulempen med denne undersøkelsen var at svarene fra respondentene ble lagret direkte på nett hos forfatterne av spørreundersøkelsen. Dataene ville vært vanskelig tilgjengelig for meg i etterkant. Dessuten var undersøkelsen engelskspråklig og en del av spørsmålene hadde litt vanskelige formuleringer. Jeg tvilte derfor på om denne undersøkelsen egnet seg til å få fram den lokale virkeligheten ved HVU.

¹⁹Informasjonsskriv om Organisasjonsanalysen fra Utdanningsdirektoratet:

<http://www.analyzethis.no/ei/oth/Files/Bruk%20av%20Organisasjonsanalysen.doc>

²⁰Spørsmålene i Organisasjonsanalysen: <http://www.analyzethis.no/ei/oth/video/videos/PDF%20-%20Tekster/09-%20versjon%20org%20analyse%20gs.pdf> Seneste lesedato: 23.03.10

²¹ Dimensions of the learning organization questionnaire: <http://www.partnersforlearning.com/questions2.asp>

Ved å jobbe meg gjennom disse ferdigproduserte undersøkelsene ble jeg likevel satt nærmere på sporet av hva jeg virkelig ønsket å finne ut av og hva som kanskje ikke var så viktig.

Da jeg ba om de ansattes fortellinger hadde jeg ikke lyst til å legge noen særlige føringer for hva de kunne få fortelle meg. Samtidig var det nødvendig å legge noen premisser til grunn slik at jeg var sikret å få inn data som kunne belyse problemstillingen. Hovedkjennetegnet på en lærende organisasjon er at den er i stand til lære av egne erfaringer og endre praksis når det er nødvendig eller av andre grunner ønskelig. Derfor mente jeg det var viktig at de ansatte selv fikk fortelle om hvilke endringer de selv har opplevd i organisasjonen HVU fra 2006 til 2009. Jeg ba om at de skrev ned alle store og små endringer de kunne komme på. I tillegg uttrykte jeg et ønske om at de skulle forsøke å sortere de opplevde endringene ut fra om disse hadde skjedd på individ - eller organisasjonsnivå. Ellers stod de helt fritt til å skrive hva de måtte ønske i forhold til endringer. De narrative fortellingene kom strømmende inn etter personalmøtet 5.november 2009.

Jeg gjorde først et forsøk på å sortere de opplevde endringene ut fra hva som var endringer på organisasjonsnivå og hva som var opplevde endringer på individnivå etter inndelingen jeg også hadde bedt om at respondentene skulle sortere sine innspill etter. Det viste seg å bli en ekstremt vanskelig oppgave fordi dette skillet ikke er så tydelig i virkeligheten og det ville kreve mye tolkning fra min side dersom denne tilnærmingen skulle la seg gjennomføre. Endringer som foregår på individnivå kan være et resultat av endringer foretatt på organisasjonsnivå, samtidig som andre typer endringer på individnivå kan være starten på endringer som gjennomføres på organisasjonsnivå. Endringer og læring i organisasjoner på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå er et så komplekst fenomen at jeg likevel ikke fant det meningsfullt på å forsøke å dele de opplevde endringene inn etter disse to kategoriene på dette stadiet i prosessen. Hvis jeg ville undersøkt dette nærmere måtte jeg antakelig har brukt en annen datainnsamlingsmetode som tydeligere hadde fått frem og etterspurt spesifikke endringer på de ulike nivåene.

Da jeg gjennomgikk skriveoppdraget med de ansatte ba jeg dem om å vektlegge deres egne beskrivelser av endringer uten å trekke inn følelser og personlige vurderinger av om endringene ble oppfattet som bra eller mindre bra. I ettertid seg jeg at det kanskje var litt dumt fordi jeg kanskje mistet muligheten for å få fram en del signaler og meninger som kunne vært interessant. Samtidig tvang mitt ønske om å utelate følelser og vurderinger de ansatte til å være saklige og konkrete i sine beskrivelser av opplevde endringer. På den måten ble datamaterialet kanskje lettere håndterbart og oversiktlig for meg i etterkant enn hva det ville ha vært om det i tillegg var spekket med personlig følelser og vurderinger.

Undersøkelsens reliabilitet og validitet

Jeg har gjennom dette metodekapittelet flere ganger berørt forhold som har å gjøre med reliabilitet og validitet i undersøkelsen. Årsaken er at dette er forhold som det har vært viktig for meg å vurdere gjennom hele forskningsprosessen og ikke bare til slutt etter at undersøkelsen er gjennomført. I dette kapittelet vil jeg derfor kort beskrive sentrale poeng i forhold til reliabilitet og validitet som jeg ikke har vært inne på tidligere i oppgaven.

Når det gjelder denne undersøkelsens reliabilitet er det nettopp ut fra et ønske om sikre denne i best mulig grad at jeg har valgt ulike datainnsamlingsmetoder til å belyse problemstillingen om casen HVU. Jeg mente at kun egne observasjoner i egen organisasjon ville være et altfor tynt og subjektivt grunnlag å basere en kvalitativ analyse av HVU på. Derfor valgte jeg å supplere med narrative fortellinger fra de ansatte, samtale i en fokusgruppe og dokumentanalyse.

Narrative fortellinger er en kompleks og utfordrende vitenskapelig datainnsamlingsmetode som har mange mulige feilkilder. Det er mange ledd i denne kommunikasjonsprosessen som kan skape reliabilitetsutfordringer. Sanseropplevelsene hos respondenten skal filtreres gjennom alle leddene fra første erfaring hos respondent til ferdig fortolket budskap hos mottaker. Det finnes ingen sann og fullverdig representasjonsform for verken muntlig eller skriftlig språk som klarer å fange alle elementene i en kommunikasjonsprosess. Jeg har forsøkt å begrense denne feilkilden ved å være tydelig på hva jeg spør etter og ved å få tilsendt fortellingene skriftlig. På den måten har jeg hatt anledning til å spørre hver enkelt underveis hvis det er noe som er uklart eller det er noe jeg lurer på.

I de narrative fortellingene stod de ansatte relativt fritt i forhold til hva de ønsket å trekke fram av opplevde endringer²². I og med at jeg ba om å la følelser og vurderinger ligge kan det hende at de ansatte opplevde dette som mer ufarlig i forhold til å være ærlig om hva de har opplevd av reelle endringer. Følelser og vurderinger er personlig og kanskje litt skummelt å trekke fram, spesielt siden forskeren i denne situasjonen også var en del av ledelsen. Jeg sitter igjen med en fornemmelse av at informasjonen jeg har fått gjennom de narrative fortellingene i høy grad er ærlig og usminket.

Hvor pålitelige svarene fra samtalen i fokusgruppa som i realiteten var ledergruppa ved skolen er det vanskelig for meg å bedømme. Men jeg ser at til tross for en åpen og god kommunikasjon og høy takhøyde i gruppa så kan andre mekanismer medføre at personene ikke turde være så ærlige som de ønsket. Det at rektor og inspektør var tilstede i denne samtalen kan for eksempel ha ført til at enkelte la bånd på seg i forhold til hva de ellers ville ha gjort. Kanskje hadde det vært bedre om en slik fokusgruppe bestod av helt andre personer som ikke hadde tilknytning til ledergruppa i det hele tatt?

Dokumentanalysen som både ble gjort i forhold til skoleinterne utviklingsdokumenter og innspill fra eksterne aktører kan i forskjellig grad sies å bidra til reliabilitet i undersøkelsen. De skoleinterne dokumentene ga informasjon som støttet analysen i den forstand at de beskrevne hovedsatsningsområdene var gjenkjennelige i kategoriene jeg utviklet gjennom analysen og kategoriseringen av innspillene i de narrative fortellingene. Nå kan det også hende at de narrative fortellingene fra de ansatte ble påvirket av det som eksplisitt har vært frontet som skolens satsningsområder fra år til år. Utsagnene og signalene fra eksterne aktører er uavhengige av denne undersøkelsen og skolens interne utviklingsprosesser. På den måten er kanskje disse innspillene i større grad med på å styrke reliabiliteten og validiteten i funnene.

²² Se mer om de narrative fortellingene side 88

Undersøkelsen av HVU som lærende organisasjon har en intensiv design som går i dybden, og dataene er ikke løsrevet fra konteksten. Resultatene vil derfor kunne ha stor intern gyldighet (Jacobsen 2005) i organisasjonen HVU. Når det gjelder den eksterne gyldigheten er trolig denne begrenset. Likevel vil kanskje skoler med lignende kontekstuelle forhold kunne ha nytte av funnene i denne analysen. Overførbarhet mellom ulike case må skje på grunnlag av likhet mellom casene det gjelder (Lincoln & Guba 1979/2000a, Guba & Lincoln 1989 i Postholm 2010).

Den teoretiske plattformen for denne analysen vil også fra et intersubjektivt perspektiv (Riis 2001 i Repstad 2007) kunne være generaliserbar. Teorigrunnlaget er ikke spesifikt utarbeidet med tanke på HVU, men kan kanskje danne et utgangspunkt og rammeverk for andre skoler som ønsker å utvikle seg i retning av å bli en lærende organisasjon. Jeg har ingen intensjoner om å kunne generalisere gjennom å skrive denne oppgaven, men når det er sagt så har de to andre skolene i kommunen som organisasjoner en del likhetstrekk med ungdomsskolen. Disse likhetstrekkene kan kanskje danne grunnlag for å si at det finnes en viss overføringsverdi i forhold til kunnskap som kommer fram gjennom kasusstudiet av HVU likevel.

Til tross for at målet med denne undersøkelsen var å ha en åpen og induktiv tilnærming vil forskeren preges av de situasjonsbestemte betingelsene og selve situasjonen. Dette vil derfor bidra til å forme studien (Postholm 2010). Omgivelsene vil i ulike situasjoner bli tolket ut fra forskerens egen referanseramme og forskeren vil i tillegg prøve å forstå og skape mening i det innsamlede datamaterialet med utgangspunkt i egne erfaringer, observasjoner og teorier. En slik kvalitativ studie med induktiv design vil alltid være verdiladet. Kvalitativ forskning kan aldri bli helt verdifri eller objektiv (Creswell 1998 i Postholm 2010). Av hensyn til validitet og reliabilitet i mine funn er det derfor en viktig metodeforutsetning at jeg dokumenterer forskerens arbeidsprosess (Pedersen 2005). Det har jeg delvis forsøkt å gjøre gjennom dette metodekapittelet men også gjennom analysen som kommer litt senere i oppgaven.

Før jeg starter analysen vil jeg fortelle historien om HVU som lærende organisasjon ut fra mitt perspektiv. Jeg benytter hovedsakelig data fra samtalen i fokusgruppa, dokumentanalysen og egne observasjoner i fortellingen fra dette ststedet.

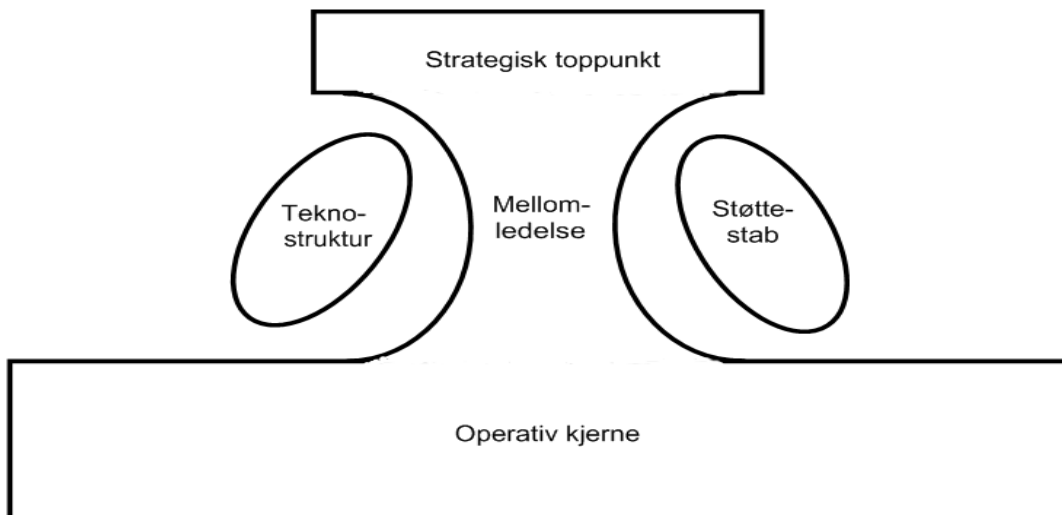
4 Mitt perspektiv på HVU som lærende organisasjon

Hva slags organisasjon er HVU fra et strukturelt perspektiv?

Struktur og organisering i en organisasjon kan påvirke hvordan organisasjonen fungerer. Ettersom jeg bruker HVU som case mener jeg det er viktig å kort beskrive hvordan organisasjonsformen er slik at man kan vurdere hvorvidt HVU har en hensiktsmessig organisasjonsstruktur med tanke på å være en lærende organisasjon. Organisasjonsstrukturen må understøtte læringsprosessene som skal foregå (Sessa og London 2006)²³, for eksempel gjennom teamorganisering (Senge 1991)²⁴.

Mintzbergs typologisering av organisasjoner

For å beskrive organisasjonen HVU tar jeg utgangspunkt i den mye brukte teorien til Henry Mintzberg om typologisering av organisasjoner og starter med utgangspunkt i hans prinsipielle skisse (Bolman & Deal, 2003:99). Alle organisasjoner består av fem hoveddeler: 1) en operativ kjerne, 2) en mellomledelse, 3) en toppledelse, 4) en teknostruktur og 5) en støttestab.



Figur 10 Mintzbergs grunnmodell over strukturelle komponenter i organisasjoner

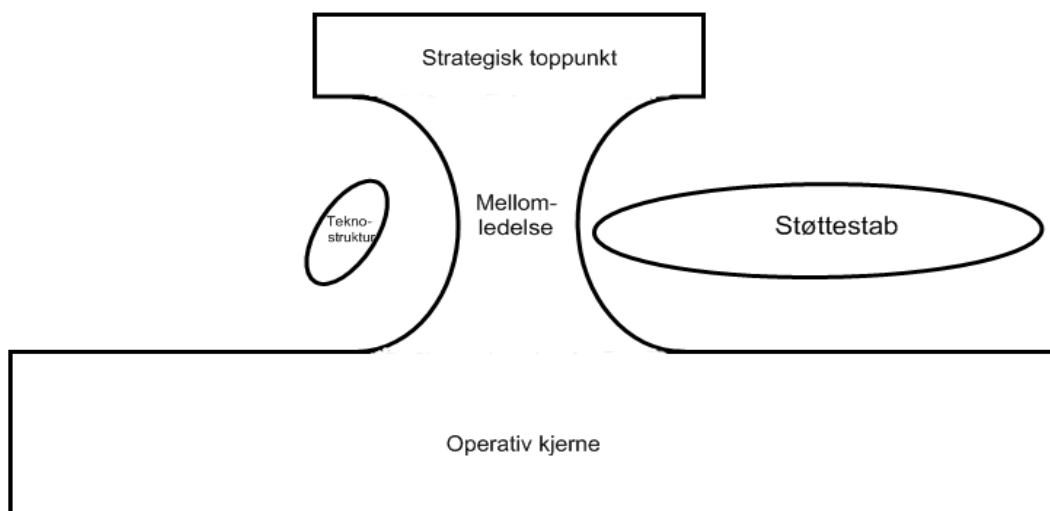
²³ Se systemperspektivet 33

²⁴ Se teorien til Senge side 26

Den operative kjernen består av folk som gjør det grunnleggende arbeidet. Mellomlederne fører tilsyn, kontroller, styrer og sørger for ressurser til operasjonsarbeiderne. I det strategiske toppunktet fokuserer ledelsen på organisasjonens omgivelser, oppgaver bestemmes og de store linjene for organisasjonens utvikling trekkes her. Spesialister og analytikere utgjør teknostrukturen. Disse har som oppgaver å standardisere og inspisere både resultater og prosesser. Støttestaben utfører oppgaver som støtter eller letter de andres arbeid. Disse fem hovedelementene kan benyttes i ulike modeller for strukturell konfigurasjon for å vise hvordan ulike typer organisasjoner fordeler og samordner oppgaver og roller.

Fagbyråkrati

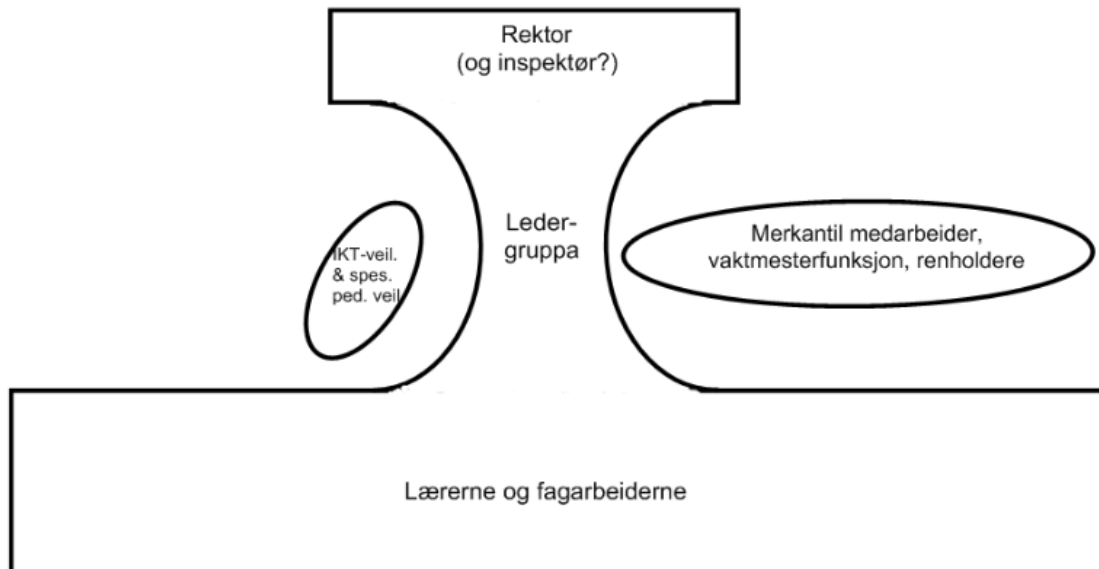
I et fagbyråkrati eller en ekspertorganisasjon (Torodd Strand 2001) er den operative kjernen stor sammenlignet med de øvrige komponentene i strukturen, spesielt i forhold til teknostrukturen. Det er få ledelsesnivåer mellom den operative kjernen og det strategiske toppunktet, noe som skaper en flat og desentralisert struktur hvor styring av organisasjonen i det alt vesentligste er tuftet på medlemmenes faglige skolering og utøvelse av autonomi (Mintzberg i Bolman og Deal 2003). Et fagbyråkrati kan tegnes på denne måten:



Figur 11 Modell over fagbyråkrati

HVU's organisasjonsmodell

Organisasjonsmodellen for HVU ser slik ut:



Figur 12 Organisasjonsmodellen ved HVU

Det er lett å se at HVU er organisert på en slik måte at den ligner mye på et fagbyråkrati. HVU er en relativt liten organisasjon med 25 ansatte inkludert lærere, fagarbeidere, rektor og inspektør. Den operative kjernen er stor sammenlignet med de øvrige hoveddelene i strukturen, og består av 23 utøvende lærere og fagarbeidere som i større eller mindre grad utfører kjerneoppgavene i skolen; planlegging, tilrettelegging og gjennomføring av undervisning samt bidra til læringsprosesser for hver enkelt elev. Lærerne og fagarbeiderne blir ansett for å være autonome fagpersoner ved HVU, og hver enkelt er tildelt mye beslutningsmyndighet i sitt daglige virke i teamene og i det pedagogiske arbeidet rettet mot elevene.

Ved HVU har lærerne siden oppstart i 2006 vært organisert i tette team. Tette team betyr ved HVU at man etterstreber å knytte teammedlemmene til ett og samme årstrinn med elever gjennom hele året, og at ingen av lærerne får undervisningsoppgaver i andre team enn der hvor de har sin tilhørighet. Slik får hvert team høyere grad av autonomi og mulighet for fleksibilitet i forhold til å organisere undervisningstid, elever og lærestoff hensiktsmessig for på best mulig måte å tilrettelegge for individuelt tilpassede læringsprosesser for hver enkelt av elevene i hele årskullet de har ansvaret for. En slik organisering åpner også for fleksibilitet i forhold til hvordan lærernes arbeidsplaner og arbeidsmengde fordeles utover skoleåret.

Sammensetningen av lærerteamene er oppe til vurdering i ledergruppa før skolestart hver høst, og gjennom alle de tre første årene har det stadig blitt satt sammen nye teamkonstellasjoner. Nye team settes sammen etter kriterier utarbeidet av ledergruppa og etter flere drøftingsrunder om selve sammensetningen av gruppene. Innenfor disse rammene og innenfor skolens overordnede målsetting står teamene ganske fritt i forhold til hvordan de vil organisere lærestoffet, elevene og tidsbruken både for elever og lærere.

I starten av skoleåret 2009/ 2010 ble det også etablert en mottaksgruppe for elever som er bosatte flyktninger eller asylanter i Norge. Denne gruppa består i skrivende stund av tretten elever, og det er en lærer med spesialpedagogiske utdanning som sammen med to assistenter har ansvaret for denne elevgruppa. Disse utgjør det fjerde tette teamet ved skolen. I tillegg er det fire fagarbeidere som ikke noen fast tilhørighet eller noen rapporteringsplikt til noen av teamene. Disse fagarbeiderne forholder seg isteden mer direkte til rektor, inspektør, spesialpedagogisk veileder, kontormedarbeider og teamledere. Arbeidsoppgavene til disse fire fagarbeiderne er rettet mot enkeltelever som har fått innvilget ressurser til ekstra hjelp og som følger ordinær undervisning på de tre ulike årstrinnsteamene.

Den tette teamorganiseringen ble tidlig i utviklingsprosessen begrunnet med at utvikling av team med høy grad av profesjonalitet og kompetanse ville være viktig for å nå skolens overordnede målsetting om elevene ved HVU skal ha individuelt tilpassede læringsprosesser. Samtidig var profesjonalitet og teamkompetanse viktige forutsetninger for å kunne utvikle team med høy grad av autonomi. Teamene skulle også være en viktig ressurs for ledergruppa for å kunne tilrettelegge og gjennomføre ledergruppas strategier og utviklingsplaner i praksis. Jeg ser nå i ettertid at begrunnelsene for teamorganisering kanskje litt for ensidig fokuserte på elevenes læring, mens læring på mange ulike nivåer i organisasjonen er utelatt, eksempelvis lærernes egen læring og ledelsens læring. Etter hvert som har jobbet meg inn i teorigrunlaget for lærende organisasjoner har jeg i økende grad forstått at teamorganisering et lite, men dog viktig strukturelt grep i forhold til å utnytte læringspotensialet i en lærende organisasjon.

Sammen det overordnede målet for organisasjonens pedagogiske virksomhet fungerer skolens ledergruppe som en samordningsmekanisme mellom teamene. Det strukturelle grepet med å etablere en ledergruppe ble gjort både med sikte på at de tre teamene ikke skulle få utvikle seg i totalt ulike retninger, og for å etablere et forum hvor rektor og inspektør kunne utveksle ideer, erfaringer og tanker med de andre medlemmene i ledergruppa før beslutninger som angår hele organisasjonen ble fattet.

Ledergruppa ved HVU består av rektor, inspektør/ IKT -veileder, spesialpedagogisk veileder og de tre teamlederne og kan sies å utgjøre mellomledelsen ved skolen. Mellomlederne som sitter i ledergruppa fører tilsyn med hva som utføres av oppgaver innenfor sine respektive tildelte felt, og deltar i fordeling av ressursene internt i organisasjonen; teamlederne innen sine team, spesialpedagogisk veileder innenfor feltet spesialpedagogikk, IKT -veileder innen feltet IKT og inspektør som utfører tilsynsoppgaver som tildeles henne fra rektor. Rektor har alltid det siste ordet i beslutningsprosessene dersom det ikke oppnås konsensus i ledergruppa.

Det er få ledelsesnivåer mellom det strategiske toppunktet og den operative kjernen ved HVU. Dessuten foregår også mye av kommunikasjonen i en slik liten organisasjon uformelt mellom organisasjonsmedlemmene fordi det er korte avstander og alle kjenner hverandre godt på tvers av team og andre formelle strukturer og roller. Et slikt lite fagbyråkrati kan være en fleksibel og dynamisk organisasjon.

Fordelene med organisasjonsmodellen som HVU har valgt er at delegering av beslutningsmyndighet innenfor denne strukturen kan være med å sikre et godt, faglig utført arbeid, raskere problemløsning i forhold til brukerne (i dette tilfellet elever og foresatte) og raskere saksbehandling hvis elever eller foresatte tar kontakt og trenger bistand i ulike sammenhenger (Jacobsen og Thorsvik 2007). Mulige ulemper med en slik organisasjon er at det lett kan oppstå rivalisering og konflikter mellom de ulike teamene, og at dette igjen kan føre til styrings- og samarbeidsproblemer. I slike organisasjoner kan man komme i skade for å vektlegge formell kompetanse i for stor grad slik at man lett glemmer å utnytte personenes realkompetanse (Ibid). Denne typen profesjonelle byråkratier reagerer ofte langsomt på endringer i organisasjonens omgivelser. Fagfolkene kan være helt i front innen sine spesialiserte fagområder, men organisasjonen som helhet kan ha en sen og tungdrevet endringskapasitet (Bolman og Deal 2003).

Etter å ha blitt presentert for organisasjonsmodellen til HVU kan det være relevant å se nærmere på hvorfor jeg mener nettopp HVU kan være en interessant case i forhold til temaet for denne masteroppgaven.

Hvorfor kan HVU være interessant som case i forbindelse med utforskning av konseptet lærende organisasjon?

I prinsippet er alle organisasjoner lærende organisasjoner fordi det foregår læring overalt hvor mennesker møtes og samhandler. Samtidig er det slik at noen organisasjoner er mer lærende enn andre. Det kan være interessant å undersøke hvorfor det er slik og hva som bidrar til at disse organisasjonene i større grad enn andre er lærende organisasjoner (Wadel 2008). Mine observasjoner av organisasjonen HVU gjennom snart fire år har gitt meg et inntrykk av at dette er en lærende skole i mye større grad enn andre skoler jeg kjenner til. Dette inntrykket har i økende grad forsterket seg etter å ha fått diverse tilbakemeldinger og signaler fra eksterne samarbeidspartnere, og etter at skolen i økende grad får besøk fra andre skoler i landet som gjerne vil se og lære av de erfaringene som er gjort ved HVU. Jeg mener at det kan være interessant å bruke HVU som case nettopp fordi dette tilsynelatende ser ut til å være en lærende skole.

Jeg tror også den unge alderen til organisasjonen HVU kan bidra til å gjøre akkurat denne skolen interessant som case. Det ligger noen unike muligheter i det å kunne starte byggingen av en organisasjon helt fra bunnen av uten at det ligger for mye kultur og historie i veggene, selv om dette i seg selv også kan være store utfordringer. I tillegg tror jeg størrelsen på skolen kanskje kan gjøre det noe enklere å skaffe oversikt over utviklingsprosessene i organisasjonen på et mer helhetlig grunnlag i en kvalitativ analyse enn om skolen hadde vært dobbelt så stor som mange andre skoler er.

Hvilke foreløpige indikasjoner finnes for at HVU er en lærende organisasjon?

Før jeg tar fatt på å pensle ut de ansattes perspektiv på HVU som lærende organisasjon som er hovedfokuset i denne oppgaven, vil jeg først beskrive de foreløpige indikasjonene jeg selv mente å ha observert på dette tidspunktet. Grunnlaget for disse indikasjonene er egne observasjoner sammen med signaler fra samtalen i fokusgruppa og funn fra dokumentanalysen. Indikasjonene presenteres også i nevnte rekkefølge.

Ledelsens arbeidsmåter

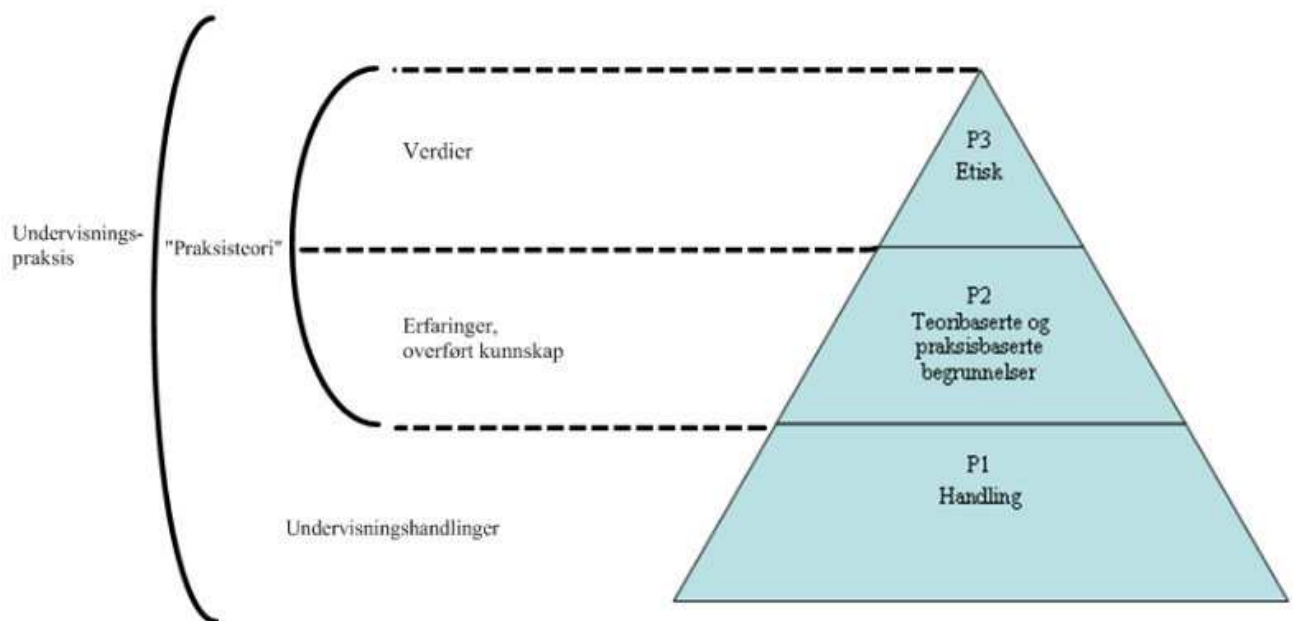
Skolen har et utviklet et felles verdigrunnlag som er bygget på demokratiske verdier. Verdigrunnlaget ved HVU består av en substansverdi og to prosessverdier (Lundqvist 2007)²⁵. Likeverd er selve substansen i verdigrunnlaget, mens prosessverdiene åpenhet og respekt skal understøtte og forhåpentligvis bidra til likeverd i alle mellommenneskelige prosesser ved skolen. I tillegg ble den overordnede målsettingen for alt arbeidet ved HVU utarbeidet og etablert av rektor og ledergruppa før skolestart høsten 2006. Den overordnede målsettingen for hele organisasjonens pedagogiske virksomhet er at *”Vi skal tilrettelegge for at det skjer faglig, metodisk og sosial læring hos elevene, i individuelt tilpassede læringsprosesser”*.

Ledelsen har sørget for at utvalgte og prioriterte satsningsområder årlig blir gjenstand for systematisk evaluering og eventuelt etterfølgende forbedrings- og utviklingsarbeid. I denne prosessen trekkes teamene inn slik at de også kan få si sin mening før ledergruppa fatter beslutninger om hvor veien går videre for satsningsområdene som er plukket ut.

²⁵ http://www.svet.lu.se/documents/Tystnadens_tyraneri/Lundquist.pdf Lesedato: 28.4.10

Ledelsen har selv valgt å sette av tid ukentlig til samtaler mellom rektor og inspektør om organisasjonens situasjon og utviklingsbehov. Her kartlegges utfordringer, muligheter, styrker og svakheter i organisasjonen på et mer eller mindre systematisk grunnlag. Disse samtalenes danner ofte grunnlaget for agendaen og sakene som blir tatt opp og diskutert på de ukentlige ledergruppemøtene.

Rektor og inspektør gjorde forsøk på å utvikle muligheter for regelmessig refleksjon sammen med hvert av teamene. Fra og med høsten 2008 og fram til nyttår 2008 deltok begge på et møte annenhver uke i hvert av de tre teamene. Teamene bestemte selv agenda for disse møtene, men intensjonen med en slik tilnærming var at teamene skulle gjennomføre mer overordnede, prinsipielle refleksjoner rundt verdier, elevsyn, læringssyn samt refleksjon over egen og andre teammedlemmers praksis. Målet var å utvikle mulighetene for å lære av hverandre og utvikle praksis. Gjennom deltakelse i disse møtene observerte jeg at samtalenes etter kort tid ofte dreide bort fra refleksjonsnivået og inn mot handlingsnivået i praksistrekanten (Handal og Lauvås 2004).



Figur 13 Praksistrekanten

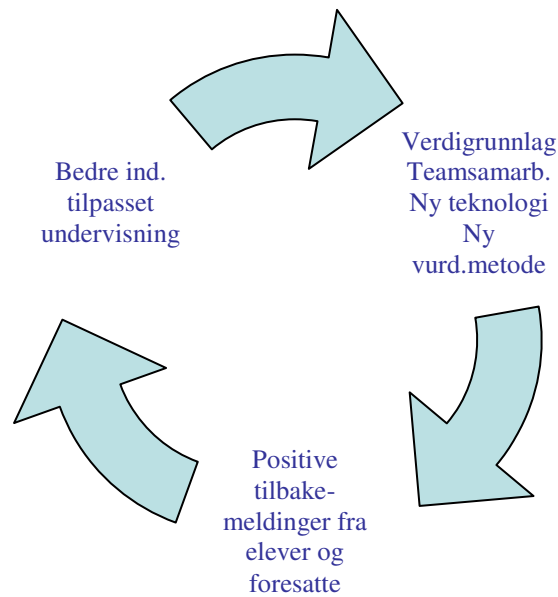
Samtalene i teamene dreide seg ofte om handlingsnivået P1 som inneholder selve undervisningshandlingene eller en beskrivelse av planene for dem (Handal og Lauvås 2004:176). Det er naturlig at det er slik fordi all yrkesaktivitet er underlagt en viss handlingstvang. Men det er viktig for den enkelte lærer å kunne trekke forbindelseslinjene mellom verdier og teoretisk kunnskap til den praktiske hverdagen slik at man settes i stand til å endre praksis når det er nødvendig. Systematisk veiledning kan være et virkemiddel for å få til slik refleksjon (Handal og Lauvås 2004). Det å skulle bevege seg fra P1 til P3 i praksistrekanten innbærer etter min oppfatning at hver enkelt lærers mentale modeller (Senge 1991) må bringes fram og utfordres samtidig som det er viktig at hver enkelt opplever personlig mestring (Ibid). En slik refleksjonsprosess kan danne grunnlaget for at dobbelkretslæring (Argyris og Schön 1974) skal kunne finne sted.

Når en slik læringsløyfe kontinuerlig ligger til grunn og brukes aktivt vil en viktig forutsetning at endring av praksis skal være mulig. Endring av praksis er det ultimale kravet for å kunne bli en lærende organisasjon (Garvin 1993, 2000)

Lærernes arbeidsmåter

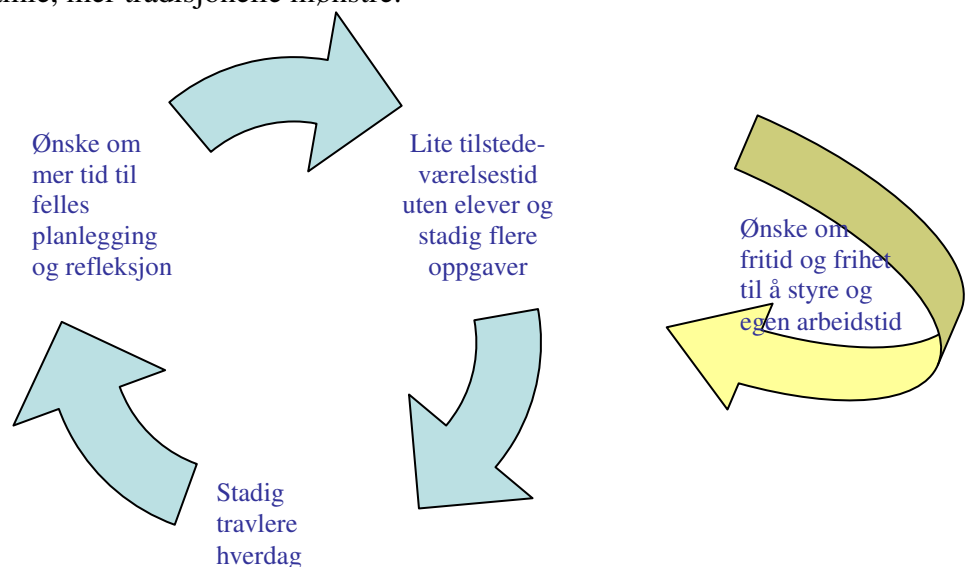
Lærerne ved HVU er som tidligere nevnt organisert i team med høy grad av autonomi. Teamene fungerer som lærings- og samarbeidsarena for lærerne, men de er også en viktig formell arena i beslutningsstrukturen ved skolen. Skolen jobber i forhold til en annerledes beslutningsstruktur enn mange lærere kanskje var vant til fra før. Et styrende beslutningsideal ved skolen er at man alltid etterstreber å oppnå konsensus på de ulike formelle beslutningsarenaene – ledergruppa, teamene og til en viss grad fagseksjonene.

Den tette teamstrukturen krever *systemtenkning* og gode samordningsmekanismer for at det ikke skal bli tre ulike skoler innenfor en og samme ungdomsskole. Ledergruppa og fagseksjonene er eksempler på samordningsmekanismer ved skolen. Når det gjelder systemtenkningen er det to viktige prosesser som kan hemme eller fremme slik tenkning (Senge 1991); forsterkende og stabiliserende feedback. Forsterkende feedback er flere prosesser som integreres eller virker i samme retning. Ved HVU har man flere slike forsterkende prosesser som løper parallelt: utvikling av verdigrunnlag, teamorganisering, digital kompetanseheving og bruk av ny teknologi, mappevurdering, fleksibel organisering av tid, lærestoff og elever. Illustrasjon over eksempel på neste side.



Figur 14 Eksempel på forsterkende feedback ved HVU

Det finnes også stabiliserende feedback prosesser som kan virke motsatt i forhold til utviklingsprosesser (Senge 1991). Strid om arbeidstidsavtalen ved HVU og tid som knapphetsressurs er eksempler på stabiliserende feedback prosess som *kan* være til hinder for teamutvikling, pedagogisk refleksjon og utviklingsarbeid. Tvil og motstand blant lærere om hensikten med nytt vurderingssystem og digitale arbeidsplaner er et annet eksempel på stabiliserende feedback prosesser ved HVU. Slik tvil kan også være sunt og det er viktig å få fram kritiske innvendinger. Men hvis slike krefter veier tyngst i utviklings- og læringsprosesser kan det også bidra til at utviklingen av praksis går senere, stopper opp eller at den faller tilbake til gamle, mer tradisjonelle mønstre.



Figur 15 Eksempel på stabiliserende feedbackprosesser ved HVU

Generelt har jeg en opplevelse av at hverdagen i skolen blir stadig travlere på grunn av økende antall oppgaver som skal løses parallelt med at ressurstilgangen strammes inn. Jeg har også snakket med flere av mine kolleger som forteller at tid oppleves som en knapphetsressurs. Av den grunn mener jeg det er viktig å få fram et bilde på hvordan arbeidstiden er strukturert ved HVU.

Alle lærere skal arbeide 43,42 timer ukentlig i de 38 ukene elevene er på skolen. I tillegg har lærerne en uke (fem planleggingsdager) hvor elevene ikke er tilstede og hvor arbeidstiden til sammen utgjør 37,5 timer. Totalt skal årsverket for en lærer i Norge utgjøre 1687,5 timer. I den videre redegjørelsen ser jeg bort fra den ekstra uka til planleggingsdager. Av de 43,42 timene ukentlig har den lokale fagforeningen og ledelsen ved HVU kommet til enighet om en felles tilstedeværelsestid på skolen for samtlige lærere i 33,15 timer ukentlig. Det betyr at alle lærere ved HVU som er ansatt i 100 % stilling har en ubundet arbeidstid på 10,27 timer på ukebasis. Hvis man fordeler disse timene utover de fem arbeidsdagene i en uke betyr det at hver lærer skal arbeide 2,05 timer hver dag i tillegg til tiden han tilbringer på skolen.

Jeg har laget en skjematisk oversikt som viser hvordan tilstedeværelsestiden for lærerne ved HVU er strukturert:

Kl.slett	Mandag		Tirsdag		Onsdag		Torsdag	Fredag
08.00 - 08.30	Personal-møte							
08.30-09.30	Und.-tid.	Fag-seksjon	Und.-tid.	Fag-seksjon	Und.-tid	Fag-seksjon	Undervisnings-tid	Undervisnings-tid
09.30-11.00	Undervisnings-tid		Undervisnings-tid		Undervisnings-tid		Undervisnings-tid	Undervisnings-tid
11.00	Teammøte		Teammøte		Teammøte		Teammøte	Teammøte
11.30-12.00	Spisepause for lærerne		Spisepause for lærerne		Spisepause for lærerne		Spisepause for lærerne	Spisepause for lærerne
12.00-14.50	Undervisnings-tid		Undervisnings-tid		Undervisnings-tid		Undervisnings-tid	Undervisnings-tid
15.00-15.50							Personal-møte	

Tabell 2 Tidsorganisering av lærernes obligatoriske tilstedeværelsestid

Blå farge betyr at enten så er samtlige lærere og fagarbeidere bundet opp til faste personalmøter eller så er faglærerne i basisfagene norsk, matematikk og engelsk opptatt i ukentlige fagseksjonsmøter. Dette er arenaer som er tenkt brukt til lærings- og utviklingsarbeid. Fagseksjonsmøtene brukes av faglærerne til å diskutere og reflektere over didaktisk og pedagogisk praksis i de respektive fagene. Teamlederne sørger for at faglærerne i disse fagene ikke pålegges undervisningstid i det aktuelle tidsrommet. Til tross for at denne ukentlig tiden i fagseksjonene er høyt skattet blant lærerne har disse møtene av ulike årsaker sjelden fulltallig oppmøte. Lærerne får ofte andre typer presserende oppgaver i denne tiden som for eksempel kursvirksomhet, vikardekning for andre kolleger, kontaktlæreropp-gaver som elevsamtaler og/ eller utviklingssamtaler eller eget sykefravær. Personalmøtene blir oftest brukt til å informere kollegiet, og er kun unntaksvis preget av dialog og refleksjon mellom de ansatte. De gule feltene markerer de daglige teammøtene på en halv time. Teamleder har ansvaret for å lede disse møtene og agendaen bærer ofte preg av saker som dreier seg om logistikk, organisering og planlegging. I tillegg oppstår ofte utfordringer i forhold til enkeltelever eller mindre grupper på kort varsel og som må løses akutt.

Spisepausen for lærerne er markert med grønt. Fagarbeiderne er ansvarlige for elevaktivitetene i timen mellom 11.00 og 12.00 og har derfor ikke anledning til å delta på verken teammøter eller i felles spisepauser.

Resten av dagen er ikke markert med farge, men i disse tidsrommene pågår det undervisning for minimum to lærere fra hvert team kontinuerlig. De andre lærerne i teamet er som oftest i samme tidsrom tilgjengelige for elevene på teamrommet i midten av elevbygget. Det er der de har sine arbeidsplasser²⁶. Innholdet i arbeidsoppgavene til lærerne utenom undervisningstid og pålagt møtetid blir ikke styrt av ledelsen. Lærerne står fritt i forhold til hvordan de vil utnytte denne tiden til andre pålagte arbeidsoppgaver. Ubunden tid hvor jobben ikke er fastlagt på forhånd er nødvendig for å kunne erverve kunnskap, etablere og utvikle læringsforhold, kunne lære i lag og skape en læringskultur (Wadel 2008). En utfordring i forhold til læring i teamet er at det alltid er minimum to lærere i hvert team som til enhver tid har undervisning utenom det halvtimes teammøte midt på dagen. Det betyr at det er lite felles, ubunden tid for teamene til å drive systematisk lærings- og utviklingsarbeid.

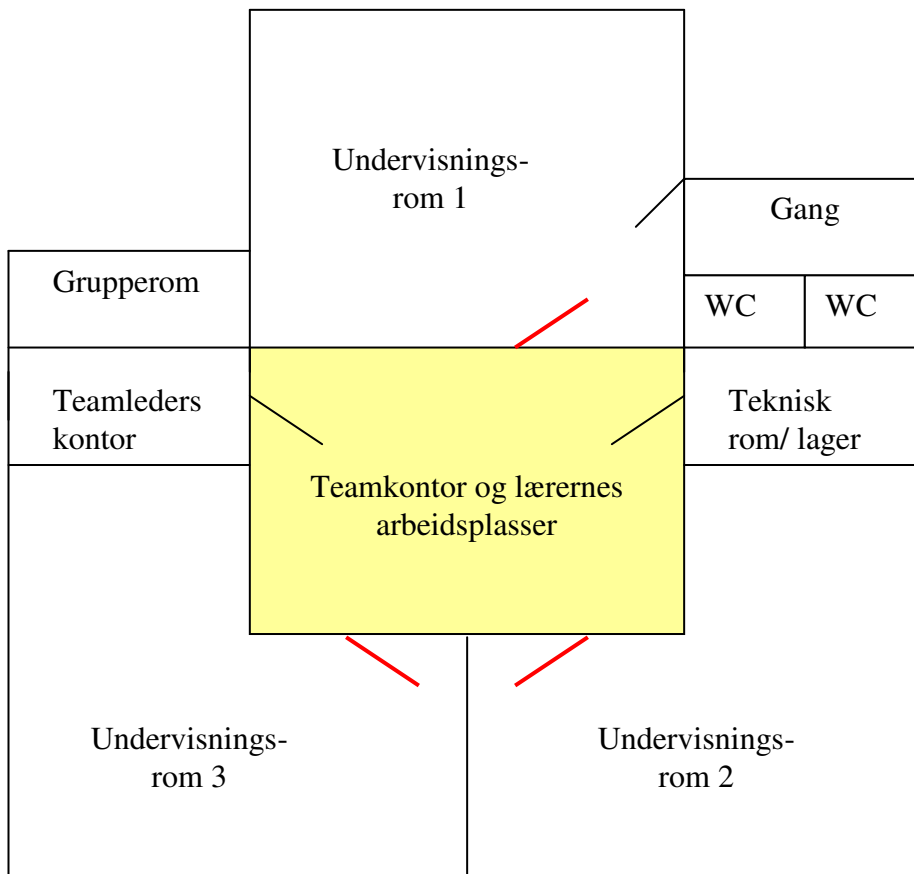
²⁶ Se mer om fysisk struktur side 79

Når det gjelder samarbeid mellom lærere på tvers av team innenfor denne organiseringen skjer det kun sporadisk og ganske sjelden. I tiden før og etter den strukturerte tilstedeværelsestiden for lærerne er det frivillig hvor lærerne ønsker å utføre sine oppgaver i den resterende arbeidstiden. Mange møter på jobb mellom 08.00 og 08.30 for en kaffekopp med kolleger eller for å gjøre klart for undervisningsøktene som starter 08.30. Etter skoledagens slutt klokka 15.00 velger langt de fleste lærerne å ta med seg oppgaver hjem. De sitter ofte utover kvelden, i helger og på fridager med for- og etterarbeid i forhold til egen undervisning.

Teamorganisering kan være en effektiv struktur i forhold til å bidra til at prosessene for *overføring av kunnskap og hverdagslæringen* mellom lærerne går enklere og mer effektivt. Lærerne i teamet blir godt kjent med hverandre, og arbeider rent fysisk tett på hverandre fordi den formelle strukturen ved skolen gjør det mulig å samle alle lærerne fra et team på samme arbeidsrom. Ved HVU legges det spesifikke krav om individuell teamkompetanse til grunn ved nyansettelser og som viktig kriterium ved sammensetning av nye team. Årsaken til dette nye kompetansekravet til lærere er at det legges en ny type organisering av arbeidet til grunn for lærerne ved HVU. Likevel tror jeg ikke at potensialet for læring innenfor denne strukturen er godt nok utnyttet.

Skolebygningene ved HVU består av fire separate bygg i tillegg til Hvalerhallen. Den inneholder gymsal i tillegg til spesialrom for fagene kunst og håndverk, mat og helse, musikk og naturfag. Et av de fire byggene er et rent administrasjonsbygg som inneholder kontorer for ledelsen, merkantile medarbeidere, spesialpedagogisk veileder, fagarbeiderne, rådgiver, fagforeningen og lærerteamet for elevene i mottaksgruppa. I tillegg finnes et stort og et lite møterom som også benyttes til undervisning av mindre elevgrupper når ikke personalet selv trenger møterommene.

De tre resterende undervisningsbyggene er nesten identiske og inneholder tre undervisningsrom og et lite grupperom. Undervisningsrommene er plassert rundt teamkontoret som befinner seg i midten av bygget. Det betyr at samtlige tre klasserom har direkte tilgang til teamkontoret. Teamleder har et lite kryppinn av kontor som en direkte forlenging av teamkontoret. De øvrige lærerne i teamet har egne kontor plasser i et åpent landskap med møtefasiliteter i midten av rommet. I hovedsak foregår mesteparten av den daglige undervisningen i ett eller flere av klasserommene rundt teamkontoret. Skissen under viser hvordan lærernes arbeidsrom og teamkontor er plassert i forhold til undervisningsrommene for alle tre årstrinn og lærerteam. Dører som er tegnet inn med rødt viser direkte tilgang mellom elevenes og lærernes rom.



Figur 16 Skisse av fysisk struktur i undervisningsbyggene ved HVU

Indikasjonene etter fokusgruppas samtale 18. og 19.mai 2009

Jeg hadde en kort innledning til samtalen med en gjennomgang av hovedkarakteristikkene for en lærende organisasjon. Deretter fortsatt jeg med å stille spørsmålene:

- Hva kjennetegner HVU som organisasjon etter snart tre år i drift?
- Har læreryrket forandret seg i løpet av denne tiden og i tilfelle hvordan?

Når jeg spurte om læreryrket hadde forandret seg måtte jeg gi noen stikkord for å sette gruppa på sporet. Jeg spurte blant annet om det var forskjeller i forhold til individuell autonomi, daglige driftsoppgaver, lærersamarbeid, lærernes egen læring – både formell og uformell, systematisk utviklingsarbeid.

Et av medlemmene i ledergruppa oppsummerte innledningen min ved å understreke at bevisstheten om oss selv som organisasjon og de ansattes egen opplevelse av egen arbeidssituasjon og arbeidsmiljø er to litt forskjellige tilnærminger og diskusjoner. Det var nettopp denne distinksjonen som var poenget med å stille to ulike spørsmål innledningsvis. Vi lot samtalen løpe fritt og det kom fram mange interessante momenter underveis. I denne oppsummeringen av samtalen vektlegges i størst grad perspektivet som sier noe om opplevelsen av HVU som organisasjon.

Ledergruppas utøvende lærere mente at HVU trolig skiller seg en del fra mange andre skoler i en del av de ytre eller mer strukturelle rammebetingelsene. Det praktiseres en fleksibel organisering av tid innenfor den ytre rammen av skoledagen som i utgangspunktet er lang, fra 08.30 til 14.50. Lærerne ved skolen er organisert i team og skolen har jobbet bevisst med utvikling av teamkompetanse og funksjonaliteten i teamene. Elevene organiseres i fleksible elevgrupper etter behov og mål for undervisningen til enhver tid.

I samtalen kom det fram at ledergruppa ved skolen har en litt annen funksjon enn de mer tradisjonelle plangruppene som finnes på mange skoler. Ved HVU er medlemmene i ledergruppa aktive i strategiske og utviklingsorienterte beslutninger som skal fattes, og konsensus er et bærende beslutningsprinsipp som etterstrebes på begge beslutningsnivåene. I mer tradisjonelle plangrupper treffes ofte medlemmene relativt sjelden, kanskje en gang per måned og møtene bærer i stor grad preg av informasjonsdeling framfor aktiv deltakelse.

HVU har satset systematisk og målrettet i alt utviklingsarbeid som har foregått gjennom de tre første driftsårene, noe ledergruppa mener kanskje kan sies å være et spesielt kjennetegn for nettopp denne skolen. Dette kan være et uttrykk for at systemtenkning (Senge 1991) ligger til grunn for utviklingsprosessene ved HVU. I løpet av forrige skoleår ble det foretatt kraftige reduksjoner i ressurstilgangen ved skolen. Personalet ble redusert slik at man mistet fem av de ansatte i tillegg til at vikarbudsjetten ble satt til 0 kroner.

Til tross for trange økonomiske kår er gruppa enige om at HVU har klart å holde et positivt og utviklingsorientert fokus. En kultur preget av takhøyde for prøving og feiling er viktig i en lærende organisasjon (Garvin 2000), noe som også ligger innenfor betydningen av en læringsorientert kultur som er et av mine kjennetegn på en lærende organisasjon ²⁷.

Ledergruppas medlemmer forteller at det oppleves at det stor takhøyde ved skolen. Det er lov å eksperimentere og prøve ut nye ting samtidig som det ikke er farlig å innrømme at man har feilet. Teamene har en felles opplevelse av forpliktelse overfor daglige utfordringer enten det gjelder enkeltelever, undervisningssituasjoner eller vurderingsarbeid. Dette ser ledergruppa som viktige forutsetninger for og kjennetegn på en læringsorientert kultur. Ledergruppa oppfatter de ansatte som omsorgsfulle mennesker som tar vare på hverandre hvis det av ulike årsaker er noen som seiler litt i motvind til tider. Alle i personalet løftes og utvikles sammen, noen går det sakte i forhold til resten men ingen får anledning til å stå stille.

Alt utviklingsarbeid er forsøkt satt i et konsistent og sammenhengende system og satsningsområdene plukkes ut og settes sammen i forhold til hverandre. I det alt vesentligste mener ledergruppa at dette er positive kjennetegn som kanskje gjør at HVU skiller seg fra skoler medlemmer av ledergruppa kjenner til fra før. Medlemmene i ledergruppa opplever også at utviklingsarbeidet er mer i tråd med de rådende pedagogiske teoriene og at praksis forankres i teori i større grad enn ved andre skolen man kjenner til.

²⁷ Se side 44

Det er alltid to lærere som deler fag, noe teamlederne finner både interessant og utfordrende på samme tid. Et slikt tett samarbeid krever tid sammen og man blir avhengige av hverandre. Fordelene som teamlederne påpekte er at lærerne deler, diskuterer og vurderer sammen med hverandre daglig. Disse betraktningene kan være en indikasjon på at det til en viss grad foregår læring i team (Senge 1991) ved at lærerne deler erfaringer og kunnskap (Garvin 2000).

En av teamlederne pekte på at den fleksible organiseringen av elevene medfører at kontaktlærer (og faglærere) mister litt kontakten med elevene. Gruppesammensetningen endres stadig og dermed kan man miste muligheter for å drive systematisk og langsiktig klassemiljøarbeid. Det kan også bli vanskeligere for den enkelte lærer å fange opp enkeltelever. Elevene mangler på sin side kanskje en arena for å ta opp andre ting enn rene fag? Ansvar for å arbeide med å skape godt læringsmiljø og godt klassemiljø ligger nå i større grad på hele lærerteamet enn på hver enkelt lærer. Teamleder må ofte gjøre mye av dette arbeidet fordi han i praksis fungerer som en slags kontaktlærer i forhold til hele elevgruppa på trinnet. Klassemiljøarbeid må komprimeres og gjennomføres i den første klokketimen daglig hvor elevene er samlet i sine basisgrupper.

Under samtalen kom det også fram at det oppfattes signaler om at enkelte medarbeidere kanskje er litt skeptiske eller undrende til ledergruppas funksjon ved skolen. Spesielt nå som de økonomiske rammene har blitt slanket betydelig. Organiseringen av beslutningsstrukturen ved skolen er kanskje litt uvant for en del lærere, hvor teamene har høy grad av autonomi i alle beslutninger som fattes i det pedagogiske arbeidet mot elevene. De mer langsiktige og strategiske linjene for skolens utvikling er det i hovedsak ledergruppa som arbeider med, ofte i tråd med innspill som kommer fra de enkelte teamene eller som opprinnelige initiativ fra enkeltansatte. Ledergruppa fant ut at man må arbeide mer med spørsmålet om hvordan man kan etablere større grad av legitimitet og forståelse for gruppas arbeid i hele personalet. Et moment som ble trukket fram som mulig forklaring på hvorfor slik skepsis eksisterer er at kollegiet er sammensatt av personer fra tre ulike skoler med tre ulike organisasjonskulturer. Dette kan kanskje ha en innvirkning i slike sammenhenger. Virkningene i av at kollegiet ble satt sammen på en litt spesiell måte som følge av omstrukturering er et interessant tema i seg selv, men det ligger utenfor rekkevidden av denne oppgaven.

Tid oppleves som en knapphetsressurs av en del medarbeidere, men ledergruppa tror kanskje ikke at er spesielt ved akkurat denne skolen. Signaler om tidsklemme i skolen og for hver enkelt lærer strømmer daglig gjennom media. En del skoler i landet har med stort hell gjort forsøk med frivillig binding av tilstedeværelsestid for lærerne på skolen slik at det skapes bedre tid og rom for samarbeid og refleksjon. Ved HVU har det kun i liten skala vært prøvd ut med mer tilstedeværelsestid enn minimumskravet. Fagforeningen valgte å legge til en ekstra time tilstedeværelsestid per uke.

Ledergruppa mente at det er et positivt kjennetegn ved HVU at den har en tydelig rektor med klare mål for virksomheten og at rektor faktisk styrer etter disse. Flere i kollegiet oppfatter trolig også dette som et svært positivt kjennetegn ved ungdomsskolen, mens ledergruppa opplever at kun noen få mener at det i enda større grad skulle vært opp til den enkelte lærer hvilken vei utviklingen skal ta. Disse signalene kan peke i retning av at skolen kanskje har en tydelig ledelse med tydelig, felles visjon (Senge 1991) for organisasjonen.

Det er en bred oppfatning i ledergruppa av at HVU er gjennomsyret av et positivt elevsyn. Organisasjonskartet hadde fra første stund plassert eleven i sentrum for all virksomhet ved skolen.

Dokumentanalyse

Skoleinterne utviklingsdokumenter

Jeg undersøkte samtlige skoleinterne utviklingsdokumenter med tanke på å finne ut av når man for alvor begynte å sette utvikling av skolen som lærende organisasjon på agendaen for skoleutviklingsprosessene. Før offisiell oppstart av HVU høsten 2006 var det noen personalmøter og planleggingsdager i forkant. I dokumentene til disse møtene nevnes ikke det å utvikle HVU som lærende organisasjon eksplisitt, men i et utkast til personalmøte 8.3.06 antydes det en visjon for skolen. I notatet fra rektor skriver han at *"skolen som organisasjon underlegges kritisk og kontinuerlig intern vurdering med sikte på å klargjøre om vår praksis bidrar til måloppnåelse eller ikke"*.

Dette var det første skriftlige sporet jeg har fant i de utviklingsdokumentene jeg har samlet inn. I et evalueringsdokument skrevet av rektor i desember 2006 presiseres det at skoleutviklingsarbeidet ved HVU skal inneholde ”*systematisk forbedring av læringsprosesser*”. I løpet av det første driftsåret var dette de eneste eksplisitte antydningene til utvikling av HVU som lærende organisasjon jeg fant. Likevel kan disse signalene være en indikasjon på at både grunntanken om systemtenkning (Senge 1991) og det å utvikle praksis på grunnlag av egne erfaringer (Garvin 1993, 2000) allerede da var tilstede. I løpet av vårhalvåret 2007 startet man med innledende arbeider i forhold til et mer langsiktig utviklingsarbeid for å utvikle teamene ved HVU. Dette innledende arbeidet bestod i gjennomføring av en spørreundersøkelse om teamarbeid som jeg laget i forbindelse med oppgaven som ble levert første studieåret i masterutdanningsløpet i organisasjon og ledelse.

Neste skoleår, altså 2007/ 2008 står det i et av utviklingsdokumentene at det ble iverksatt mer systematisk teamutviklingsarbeid med spesifikke refleksjonsoppgaver som teamene måtte arbeide med. Oppgavene handlet konkret om teamenes funksjonsevne og hvordan denne eventuelt kunne utvikles. Deretter måtte teamene gi tilbakemelding til ledergruppa om hva de hadde funnet ut av gjennom dette arbeidet. Dette var også første gang det ble jobbet med målhierarki som retningsangivende for alt utviklingsarbeid på alle nivåer i organisasjonen. I tillegg ble det i samme utviklingsdokument rettet fokus mot på læringsplakaten²⁸. Punktet om å stimulere, bruke og videreutvikle den enkelte lærers kompetanse var i denne sammenheng eneste skrift som var uthevet med egen farge. Dette kan være en indikasjon på systemperspektivet (Sessa og London 2006) om læring i organisasjoner skulle tas på alvor og at lærernes læring og kompetanseutvikling derfor skulle være et prioritert satsningsområde for skolen.

Man kan ikke finne begrepet lærende organisasjoner ikke noen skoleinterne utviklingsdokumenter før årsskiftet 2008/ 2009. Da hadde både rektor og inspektør blitt introdusert for begrepet gjennom sine respektive etterutdanninger. Endelig faller brikkene på plass i forhold til å finne et større rammeverk for utvikling av skolen som organisasjon. Til tross for at skolen etter dette begynte å arbeide ganske systematisk i forhold til innholdet i begrepet har det aldri vært et av skolens eksplisitte, overordnede mål å utvikle den som en lærende organisasjon.

²⁸ Læringsplakaten: [http://www.udir.no/Artikler/ Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa-i-Kunnskapsloftet/](http://www.udir.no/Artikler/Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa-i-Kunnskapsloftet/)

Uformelle og formelle tilbakemeldinger fra eksterne aktører

I en tilsynsrapport fra Arbeidstilsynet datert 22.april 2009 oppsummeres noen konklusjoner etter intervjuer med en del av de ansatte. I disse intervjuene har de ansatte selv sagt at de opplever å bli sett som enkelindivider ved HVU, og at ledelsen er tilgjengelig dersom det er behov for det. Dette kan være indikasjoner på at akkurat disse ansatte i hvert fall opplever en viss grad av personlig mestring (Senge 1991) og anerkjennelse fra ledelsen. Videre framkommer det av intervjuet at de aller fleste ansatte opplever teamorganisering som en god arbeidsmetode i dag, til tross for noen startvansker. Når det gjelder den enkeltes mulighet for videreutvikling melder de ansatte at de opplever en positiv holdning i ledelsen i forhold til å tilrettelegge for at dette er mulig. Både når det gjelder opplevelsene av å jobbe teambasert (Senge 1991) og mulighetene for personlig utvikling (Senge 1991, Garvin 1993, 2000) kan dette også tolkes som indikatorer på at skolen er i ferd med å bevege seg mot å bli en lærende organisasjon.

Fylkesmannen i Østfold²⁹ har bedt om å få bruke HVU som eksempel på ”beste praksis” i forhold til organisering tid, elever, lærestoff, elevvurdering og utvikling av digital kompetanse. De ønsket blant annet at andre skoler i distriktet eventuelt kan få bruke HVU til benchmarking i forhold til å kartlegge og utvikle egen praksis. Dette kan være en indikasjon på at eksterne aktører opplever at skolen har endret praksis i tråd med krav i Kunnskapsløftet og ny vurderingsforskrift. I så fall kan det indirekte sies å være en indikator på at skolen er i stand til endre egen praksis (Garvin 1993).

Spesialpedagogisk veileder ved HVU er en del i kontakt med eksterne aktører i forbindelse med utredninger og oppfølging av elever med spesielle behov. I en slik anledning fikk hun positive tilbakemeldinger som hun ønsket å dele med hele kollegiet som en nyhet på vår skoleinterne, digitale læringsplattform, Fronter, den 18.11.2009. Tilbakemeldingen gjengis i sin helhet og uten noen form for sensur eller retting i det følgende kursiverte avsnittet.

²⁹ Kilde: Telefonsamtale mellom rektor Svein Syversen og John Gundersen ved Fylkesmannens kontor i Østfold.

Skryt fra Torshov kompetansesenter

Skrevet av: Barbro Thorbjørnsen Bjørck

Vi hadde besøk av en pedagog; Gro Eckhoff, og en psykolog Jan Arne Handorff i hele går. De var observatører i 8. trinn fram til kl 11.00 i forhold til en enkelt elev, deretter hadde de oppstartmøter med foresatte og ansatte på skolen. Kl 11.00 hadde jeg en prat med dem på læreværelseset hvor de ga uttrykk for at de var svært imponert over hva de hadde sett av undervisning på 8. trinn. Gro Eckhoff var forberedt på å komme på en landsens, sliten skole, med de assosiasjoner det førte med seg. I stedet møter hun topp motiverte, engasjerte, oppdaterte og dyktige lærere. Hun var også imponert over vår IT bruk, men først og fremst var det lærerne hun skrøt av. Hun gjentok siden den samme uttalelsen i møte med foresatte. Og som hun selv sa, hadde de mange skoler å sammenlikne med, for de var mye rundt og observerte barn og unge. All ære til kollegaer på 8. trinn (Selvfølgelig røpet også damen en forutinntatt holdning som kan minne om en fordom, men hun var i alle fall villig til å innrømme det.....) bb

Hvilke indikasjoner kan en slik tilbakemelding si oss i forhold til å kunne indikere om HVU er i ferd med å utvikle seg til å bli en lærende organisasjon? Ettersom de besøkende var imponert over selve undervisningen kan det kanskje tyde på at undervisningspraksisen de har observert ved skolen har vært noe mer enn de tradisjonelle forelesningstimene hvor overføring av kunnskap står i sentrum. Dette kan indirekte være en indikasjon på at lærerne i det aktuelle teamet har klart å endre sin praksis til noe bedre og noe som er mer tilpasset dagens elever med sine spesielle behov. Endring av praksis er helt essensielt i lærende organisasjoner. Det at lærerne ble opplevd som dyktige og oppdaterte kan være et tegn på at intern kompetanse- og kunnskapsdeling mellom ansatte har fungert godt, og at lærerne ved HVU har vært læringsvillige, endringskompetente og nysgjerrige. Alle disse tre komponentene er viktige kjennetegn i en lærende organisasjon (Garvin 2000).

I tillegg til ovennevnte eksempler på henvendelser fra eksterne aktører får HVU i økende omfang besøk fra andre skoler i landet. De ønsker å få del i erfaringsgrunnlaget man har i forhold til ny praksis innenfor mange pedagogiske og organisatoriske områder ved HVU. Rektor og inspektør blir også stadig oftere invitert til å holde foredrag både på enkeltskoler, i nettverk av ulike slag og for skoleledergrupper rundt omkring på Østlandet. Foredragene handler om utviklingsarbeidet som kontinuerlig foregår ved HVU. Dette kan også være en indikasjon på at endringene i praksis har vært så gjennomgripende og systematiske at resultatene etter hvert vekker oppsikt i skolemiljøet på Østlandet.

Hvis man samlet ser på indikasjonene som er presentert i dette kapittelet finner man allerede på dette tidspunktet kjennetegn som kan peke i retning av at dette kanskje er en lærende organisasjon. Systemtenkning, tydelig ledelse, teamorganisering, utprøving av nye praksis, og aktiv søking etter signaler i skolens omgivelser er alle kjennetegn på en lærende organisasjon som man kan finne igjen i mine observasjoner, i ledergruppas synspunkter og i tilbakemeldingene fra eksterne aktører. Etter at jeg nå ha redegjort for min oppfatning av HVU, går jeg over til å gjøre rede for de ansattes egen opplevelse av HVU som lærende organisasjon.

5 De ansattes fortelling om HVU som lærende organisasjon

Som tidligere nevnt brukte jeg narrative fortellinger som metode for å samle inn de ansattes individuelle meninger om egen organisasjon som lærende. Fortellingene ble fortalt fra et individuelt perspektiv, men utover i analysen har jeg tolket og bearbeidet dataene slik at et mer kollektivt og samlet syn fra de ansatte på gruppenivå kommer fram. Denne fortolkningsprosessen var helt nødvendig fordi rådataene var altfor detaljerte og komplekse til at de kunne brukes i sin opprinnelige form i en analyse og drøfting av problemstillingen.

De narrative fortellingene: Presentasjon av funn i de deskriptive kategoriene

Det kom inn 17 av 23 mulige fortellinger på det tidspunktet jeg samlet inn dataene. Jeg registrerte alle de små og store opplevde endringene fortløpende i et skjema. Deretter talte jeg antall respondenter som hadde nevnt endringen på en eller annen måte. Ut av dette skjemaet kan man lese at jeg har registrert 72 små og store endringer i løpet av de tre første driftsårene ved HVU³⁰. Allerede ved en slik systematisering begynte det å utkrystallisere seg noen tendenser som var interessante. Tolv respondenter opplevde at utvikling av IKT - kompetanse var en viktig endring. Elleve respondenter nevnte teamorganisering og endring i samarbeidsstrukturer som en viktig endring. Elevvurdering ble nevnt av ni respondenter, og mellom seks og ellever personer har opplevd endring når det gjelder beslutningsstrukturer og ledergruppa hvis man ser disse to opplevde endringene i sammenheng. Det interessante i denne sammenhengen er at disse fire hovedendringene har vært uttalte satsningsområder internt ved skolen gjennom de tre første årene, med unntak av elevvurdering som systematisk har blitt satset på fra 2008.

³⁰ Se vedlegg 2

På grunnlag av den første lista med 72 registrerte utsagn om opplevde endringer prøvde jeg å gruppere de utsagnene som jeg mente hadde noen fellestrekk. Målet var å ikke legge egne fortolkninger til grunn i denne fasen, men jeg måtte allerede på dette tidspunktet ta i bruk egne tolkninger. Jeg måtte forsøke å fange hovedessensen i budskapet til de ansatte, samtidig som noe måtte siles ut i forhold til grupperingene som begynte å ta form. I løpet av denne prosessen fant jeg ti deskriptive kategorier som jeg måtte finne hensiktsmessige og dekkende navn for. Jeg måtte også benytte meg av egen kunnskap om skolens historie og faktiske forhold i arbeidet med å etablere de deskriptive kategoriene. Noen av kategoriene er det ikke mer enn tre eller fire respondenter som har nevnt endringer innenfor. Når jeg likevel har valgt å ta med disse som egne kategorier er det fordi kategoriene likevel var interessante i mine øyne. Dette kommer jeg tilbake til i analysen og drøftingen. De deskriptive kategoriene bruker jeg som begreper for opplevde endringer i det videre fortolknings- og analysearbeidet.

De deskriptive kategoriene heter:

1. IKT - kompetanse
2. Teamorganisering av lærere
3. Elevvurdering
4. Fleksibel organisering av tradisjonelle strukturer av tid, lærestoff og elever
5. Ledelsesstruktur og beslutningsprosesser
6. Felles visjon og mål for organisasjonsutvikling
7. Fysiske endringer
8. Tydelig målstyring i forhold til pedagogisk arbeid og organisasjonen i sin helhet
9. Utvikling av organisasjonskultur
10. Ressursmangel

For å vise hvordan svarene har fordelt seg innenfor hver kategori har jeg valgt å lage en tabell som viser hvordan dette kommer fram mer skjematisk. Jeg minner om at jeg totalt fikk inn narrative fortellinger fra 17 av 23 mulige respondenter. I tabellen under, i kolonnen lengst til høyre vises totalt antall svar i hver kategori. De to andre kategoriene viser henholdsvis hvor mange lærer og hvor mange fagarbeidere som har nevnt endringer i denne kategorien. Dette skillet kan være interessant med tanke på at disse to yrkesgruppene trolig har litt ulikt fokus i jobben de utfører. Dette kommer jeg tilbake til i analysen.

Ettersom jeg kjenner både personene og til en viss grad historien til hver enkelt respondent har jeg tilgang til kunnskap om en del forhold som også kunne vært interessante variabler som for eksempel kjønn, alder og formelle roller i organisasjonen. Jeg har likevel valgt å ikke ta hensyn til disse variablene videre i denne oppgaven.

Tabellen over fordelingen innenfor de ti deskriptive kategoriene ser du under:

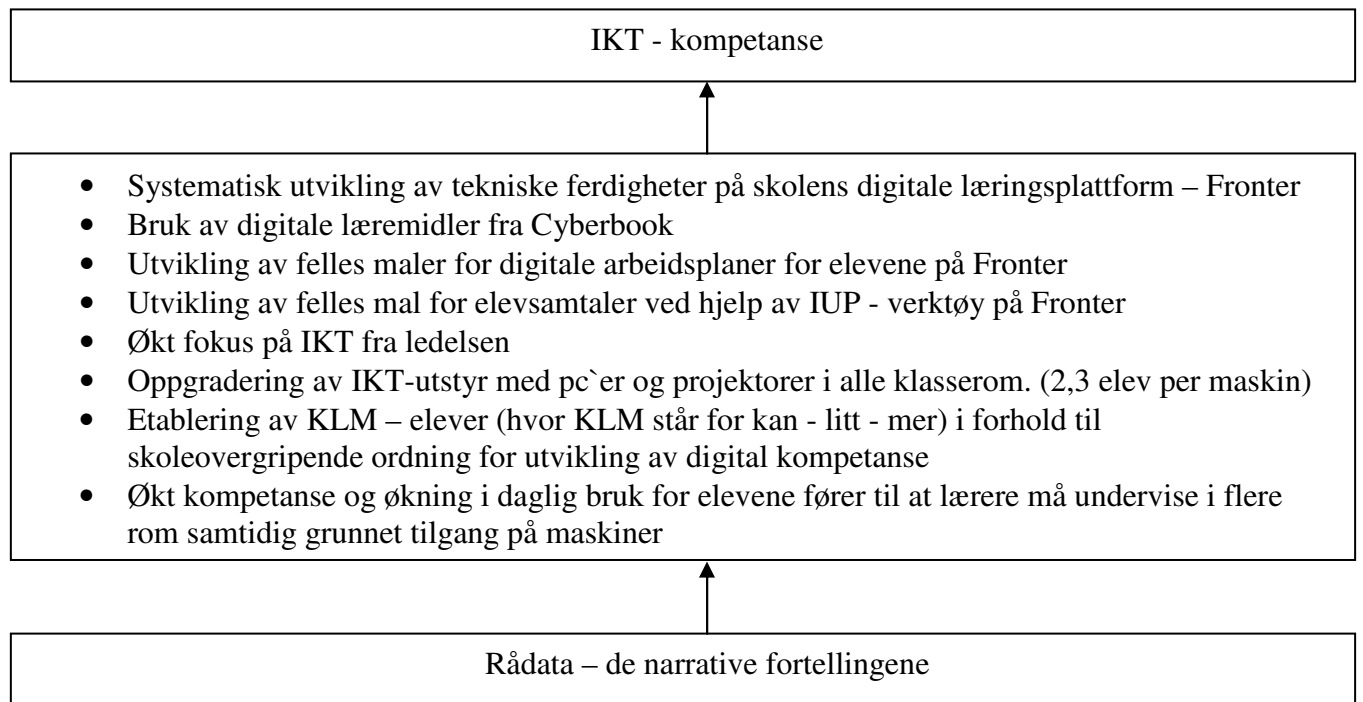
DESKRIPTIV KATEGORI	LÆRER	FAG- ARB.	TIL- SAMMEN
1. Utvikling av IKT - kompetanse	12	3	15
2. Teamorganisering av lærerne	13	0	13
3. Elevvurdering etter ny forskrift	8	0	8
4. Fleksibel organisering av tradisjonelle strukturer av tid, lærestoff og elever	3	0	3
5. Ledelsesstruktur og beslutningsprosesser	7	2	9
6. Felles visjon og mål for utviklingsutvikling	4	0	4
7. Fysiske endringer	4	0	4
8. Tydelig målstyring i forhold til pedagogisk arbeid og organisasjonen i sin helhet	6	0	6
9. Utvikling av organisasjonskultur	3	0	3
10. Ressursmangel	3	3	6

Tabell 3 Skjematisk oversikt over fordelingen av antall respondenter innen hver deskriptive kategori

For de to første og største kategoriene målt i forhold til totalt antall respondenter (IKT-kompetanse og teamorganisering av lærere) har jeg i tillegg valgt å lage illustrasjoner for å vise og eksemplifisere hvordan prosessen med å utvikle de deskriptive kategoriene har foregått. Jeg vil kort gi noen utfyllende kommentarer til funnene i de ulike deskriptive kategoriene.

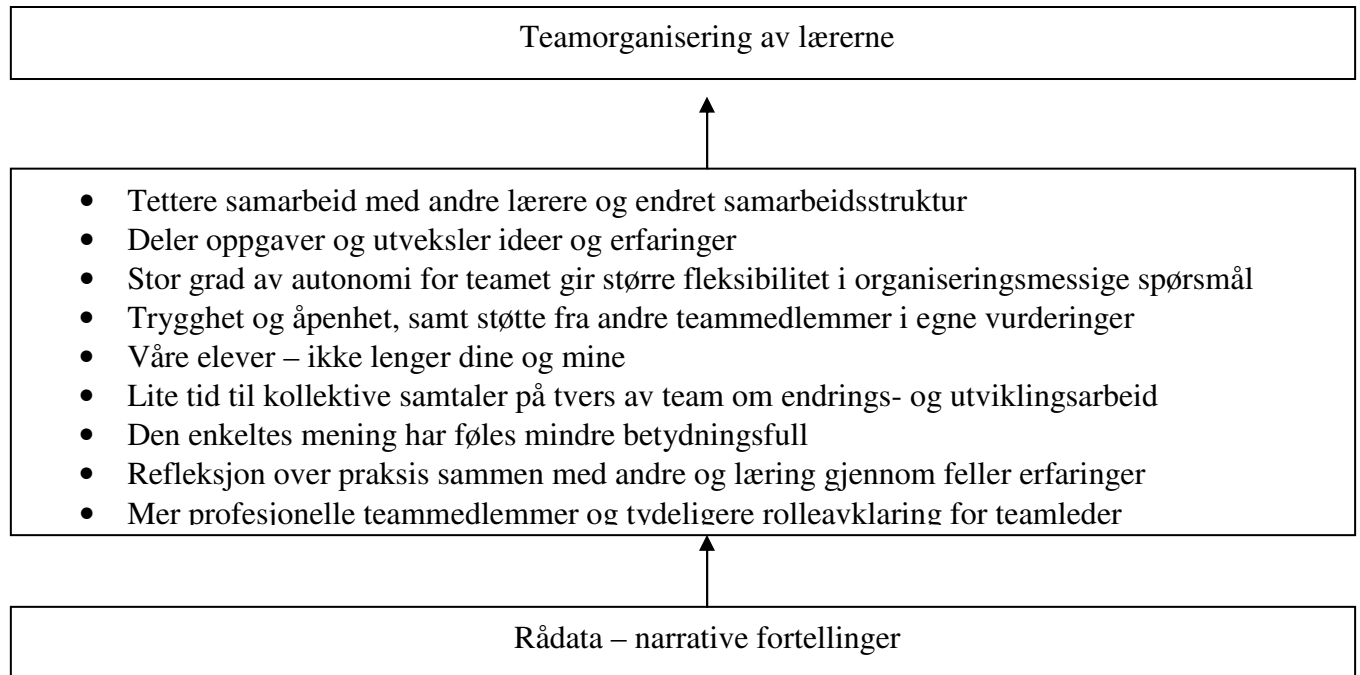
Utvikling av IKT - kompetanse nevnes av 15 av totalt 17 personer som en viktig endring ved HVU. Av disse femten personene er det tre fagarbeidere og tolv lærere. Utvikling av IKT – kompetanse kan derfor se ut til å ha vært viktig for begge yrkesgruppene.

Illustrasjonen på hvordan jeg har kommet fram til denne kategorien vises under. Jeg har plukket ut noen eksempler på utsagn fra rådataene som omhandler nettopp utvikling av IKT – kompetanse. Fortolkningsprosessen fram mot denne kategorien er skissert i modellen under.



Figur 17 Fortolkningsprosessen i forhold til kategorien som heter IKT – kompetanse

Når det gjelder teamorganisering av lærerne er det tretten personer i personalet som mener at dette tydeligvis har vært en endring for dem. Ingen av disse tretten respondentene er fagarbeidere. Det kan være en bekreftelse på at denne strukturendringen først og fremst har berørt lærernes praksis, og at dette ikke i noen særlig grad fått innvirkning på hvordan fagarbeiderne utfører sitt arbeid. Fortolkningsprosessen fram mot kategorien som heter teamorganisering av lærerne vises i modellen under.



Figur 18 Fortolkningsprosessen fram mot kategorien som heter teamorganisering av lærere

Når det gjelder de resterende kategoriene så er det åtte personer, tett oppunder 50 % av maksimalt antall respondenter, som nevner at måten man arbeider med elevvurdering på er en endring i praksis som de har opplevd ved HVU. Heller ikke i denne kategorien er det noen av fagarbeiderne som forteller at de har opplevd dette som noen endring. Fagarbeiderne har ikke vurdering av elever som en av sine faste, pålagte oppgaver. Likevel blir fagarbeidernes vurdering av enkelte elever med individuell opplæringsplan ofte tatt i betraktning når det hvert halvår skrives evalueringsrapporter for disse elevene. Elevvurdering har vært et at skolens uttalte satsningsområder siden 2008, men det er først i skoleåret 2009-2010 at man har vært i stand til å kartlegge hvilke kvalitative aspekter man må videreutvikle i dette viktige pedagogiske arbeidet.

I den fjerde kategorien som heter fleksibel organisering av tradisjonelle strukturer innen tid, lærestoff og elever, har kun tre av sytten respondenter nevnt dette som en opplevd endring. Ingen av disse respondentene er fagarbeidere. En slik fleksibel organisering har vært vektlagt og utprøvd i de forskjellige teamene helt siden oppstart. Det har kontinuerlig pågått en utveksling av erfaringer mellom teamlederne i forhold til forsøk med ulike typer organiseringer.

Når det gjelder ledelsesstrukturer og beslutningsprosesser er det ni personer som forteller om opplevde på disse områdene. To av disse svarene kom fra fagarbeidere mens de resterende syv respondentene er lærere. Utformingen av ledelsesstrukturen og prinsippene for beslutningsprosessene har rektor tydelig og gjentatte ganger kommunisert til personalet siden oppstarten.

Det er kun fire respondenter som skriver at de opplever en felles visjon og et felles mål for organisasjonsutviklingen ved HVU. Ingen av disse var fagarbeidere. Jeg har likevel valgt å ta med dette som en egen deskriptiv kategori fordi jeg mener den henger sammen med de ansattes opplevelse av at organisasjonsutviklingen drives systematisk og i forhold til overordnede mål. I den kategorien er det seks respondenter som har beskrevet tydelig målstyring som en opplevd endring. Her har heller ingen fagarbeidere noen registrerte opplevelser av endring. Visjonen for HVU og den felles overordnede målsettingen har dessuten ved utallige anledninger blitt løftet fram for kollegiet og brukt av ledelsen til å plassere utviklingsarbeidet i en større kontekst.

De rent fysiske endringene som er gjort ved HVU er det kun fire respondenter som nevner disse forholdene som opplevde endringer. Ingen av disse er fagarbeidere. Kategorien er likevel tatt med på dette første stadiet i fortolkningsprosessen fordi de fysiske endringene trolig har hatt konsekvenser og innvirkning på både samarbeidsstrukturer og sosiale relasjoner i kollegiet.

Utvikling av organisasjonskultur er det kun tre respondenter som eksplisitt nevner som opplevd endring og ingen av disse er fagarbeidere. Til tross for det lave antallet svar fant jeg det interessant å ta med organisasjonskultur som egen kategori. En del innspill i de narrative fortellingene gikk indirekte på forhold som har med utvikling av organisasjonskultur å gjøre. I tillegg handler det å utvikle en lærende organisasjon i stor grad om nettopp å etablere en hensiktsmessig og læringsorientert kultur.

I den siste kategorien som jeg har kalt ressursmangel er det seks respondenter som i en eller annen form opplever dette som en endring. Det er tre lærere og tre fagarbeidere som forteller at de har opplevd endringer i praksis som følge av ressursmangel. Innspillene har både elementer av økonomi (0 kroner i vikarbudsjetten og nedbemanning) og fysiske rammebetingelser i seg. Spesielt fagarbeiderne fikk merke konsekvensene av de økonomiske innstrammene. De måtte i mye større grad enn tidligere gå inn i vikarfunksjoner for lærere som av ulike årsaker var fraværende. Når det gjelder 0 kroner i vikarbudsjetten og kraftig nedbemanning er dette spesielle forhold som kun gjelder driftsåret 2008/2009.

Nå som jeg har presentert og kommentert funnene jeg har gjort gjennom de narrative fortellingene vil jeg først minne om problemstillingen og hovedtrekkene i teorigrunnlaget, før jeg starter med analysen og drøftingen av problemstillingen.

Min definisjon av en lærende organisasjon var:

En lærende organisasjon er en fleksibel og målbevisst organisasjon med tydelig ledelse, systematisk tilnærming til utviklings – og endringsarbeid, med en læringsorientert kultur samt relevante strukturer og prosesser for å skape, erverve og overføre kunnskap mellom individnivå, gruppenivå og organisasjonsnivå. Kontinuerlig læring på alle nivåene må medføre at organisasjonen kan ta i bruk ny kunnskap til å utvikle og forbedre praksis, enten som følge av endring i organisasjonens omgivelser eller fordi organisasjonen ønsker å utnytte utviklingspotensialet i det enkelte organisasjonsmedlem, i gruppene eller i organisasjonen som helhet.

De viktigste kjennetegnene for en lærende organisasjon som jeg kom fram til er:

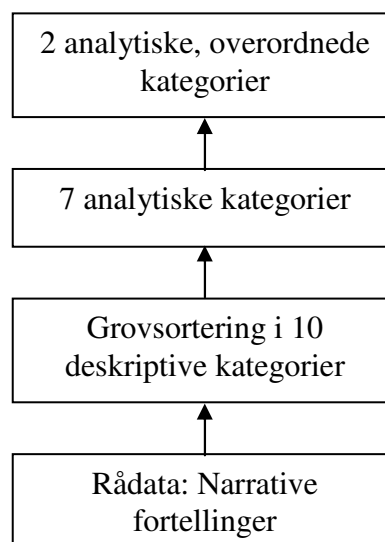
- At organisasjonen er i stand til å *endre praksis* når det er nødvendig
- At organisasjonen har en *hensiktsmessig formell organisasjonsstruktur* som bidrar positivt i læringsprosessene hos organisasjonsmedlemmene
- At organisasjonen har effektive systemer og rutiner for å skape, erverve, overføre og anvende kunnskap både horisontalt og vertikalt gjennom alle nivåer i organisasjonen - *absorptiv kapasitet*
- At organisasjonen har en *definert agenda for læring*
- At det er etablert en *lærings- og delingsorientert kultur* med høy takhøyde i forhold til prøving og feiling
- At det er *høye ambisjoner* på alle nivåer og høyt læringstrykk
- At det foregår *dobbelkretslæring* på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå
- At det ligger *systemtenkning* til grunn for alt som skjer i organisasjonen
- At organisasjonen har *tydelig ledelse*

Før jeg straks går over til analyse og drøfting av problemstillingen er det viktig å presisere at jeg ikke direkte vil ta i bruk samtlige deler av det teoretiske rammeverket jeg redegjorde for tidligere i oppgaven. Jeg trekker mer vekslers på kjerneelementene i de ulike teoretiske perspektivene. Disse elementene ligger også til grunn for det jeg har trukket fram i min oppsummering av egen forståelse for begrepet lærende organisasjoner.

6 Analyse og drøfting

I analysen og drøftingen av om de ansatte opplever at HVU er i ferd med å utvikle seg i retning av å bli en lærende organisasjon, bygger jeg hovedsakelig på funnene jeg har gjort gjennom den narrative analysestrategien og på det teoretiske rammeverket. Jeg vil i varierende grad bruke funn fra samtalen i fokusgruppa og fra dokumentanalysen som supplement og til å nyansere min argumentasjon. Naturligvis vil analyse og drøftingen også bære preg av mine egne observasjoner. Når mine observasjoner benyttes til belysning av problemstillingen vil jeg gjøre dette klart for leseren.

Etter den første foreløpige grovsorteringen av innspillene i de narrative fortellingene i ti deskriptive kategorier, hadde jeg behov for å forenkle datamaterialet ytterligere. Denne forenklingsprosessen foregikk som illustrert i modellen under.



Figur 19 Fortolkningsprosess og reduksjon av rådataene fra de narrative fortellingene

Første forenkling gikk ut på at jeg reduserte de ti kategoriene til syv mer analytiske kategorier. Denne prosessen medførte at jeg kuttet ut kategoriene som het organisasjonskultur, ressursmangel og fysiske endringer. Årsaken til at jeg valgte disse bort ressursmangel og fysiske endringer i det videre fortolkningsarbeidet var at disse kategoriene bestod av et utall små og totalt ulike typer av endringer. Jeg fant ikke innholdet i disse kategoriene entydige og gode nok til å arbeide videre ut fra som egne, analytiske kategorier. Likevel kan konsistensen i innspillene være interessante i analyse- og drøftingssammenheng.

Den deskriptive kategorien som het organisasjonskultur fikk et litt ullent innhold som jeg heller ikke synes ble tydelig nok til at jeg kunne bruke dette som egen analytisk kategori i den videre analysen. Det å utvikle en hensiktsmessig og læringsorientert organisasjonskultur er i seg selv noe av kjernen i det å utvikle en lærende organisasjon. Jeg anså det derfor som helt nødvendig å komme inn på organisasjonskulturen ved HVU i analysen og drøftingen uavhengig av om dette var en egen kategori eller ikke. Spesielt interessant er kanskje dette med kulturbegrepet interessant når vi nærmer oss oppsummeringen og konklusjonen?

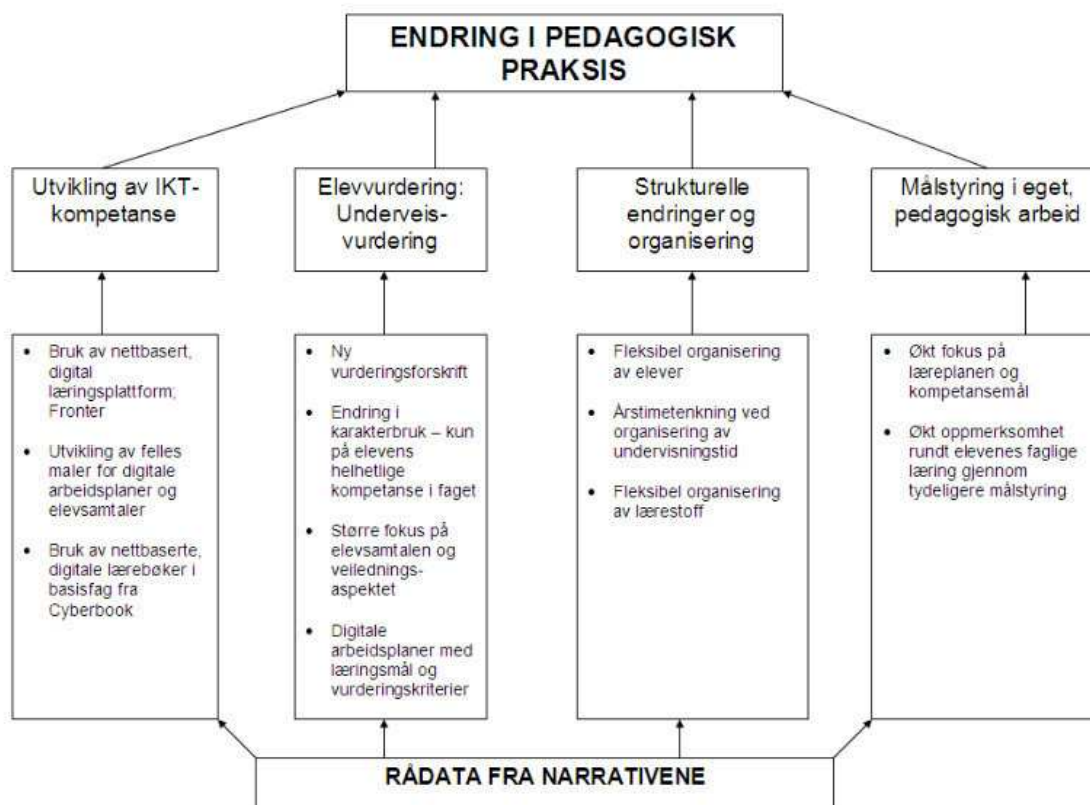
Ut fra de syv kategoriene utledet jeg to nye og overordnede kategorier. Disse kalte jeg endring i pedagogisk praksis og endring fra individuelle til mer kollektive arbeids- og ledelsesstrukturer. Utledningen av navnene på disse to kategoriene tilsvarer Garvin's (1993, 2000) absolutte krav om at det må skje en endring i organisasjonens praksis hvis den skal kunne kalles en lærende organisasjon. Videre i oppgaven fant jeg det derfor naturlig å ta utgangspunkt i disse to hovedkategoriene når jeg skulle strukturere analysen og drøftingen.

Hovedkategori: Endring i pedagogisk praksis

Hovedkategorien som har fått navnet endring av pedagogisk praksis inneholder følgende fire underkategorier:

- Utvikling av IKT – kompetanse i kollegiet
- Elevvurdering
- Strukturelle endringer og organisering
- Målstyring av pedagogisk arbeid

Fortolkningsprosessen i forhold til utviklingen av de analytiske kategoriene har jeg også illustrert i to ulike modeller, en for hver analytiske hovedkategori. Modellen under illustrerer prosessen fra rådataene som var de narrative fortellingene, via fire analytiske hovedkategorier og fram til den ene analytiske hovedkategorien som heter endring av pedagogisk praksis.



Figur 20 Fortolkningsprosess fram mot hovedkategorien: Endring av pedagogisk praksis

I dette kapittelet vil jeg først analysere og drøfte av en del av forholdene som de ansatte har berørt i sine narrative fortellinger innenfor de fire analytiske underkategoriene. Avslutningsvis i kapittelet oppsummerer og drøfter jeg i hvilken grad de ansatte ved HVU kan sies å ha opplevd endringer innenfor pedagogisk praksis i løpet av de tre første årene.

Utvikling av IKT – kompetanse

Det at organisasjonen har en definert agenda for læring er en viktig lakmestest på om man kan kalle den for en lærende organisasjon (Garvin 2000). Helt siden planleggingsfasen av HVU hvor jeg selv også var aktiv deltaker i prosessen, var det en viktig målsetting for ledergruppa at det skulle utvikles en agenda for hva kollegiet skulle lære innenfor IKT. Samtlige ansatte ved den nye ungdomsskolen skulle bli rustet til å møte kravene i læreplanen om å utvikle digital kompetanse som grunnleggende ferdighet hos elevene, sidestilt med lesing, skriving, regning og muntlige ferdigheter. Kompetanse innen IKT er en type universell og instrumentell kompetanse, og det var relevant å utvikle denne type kompetanse hos både lærere og fagarbeidere. Femten av sytten ansatte fortalte at de hadde opplevd relativt store endringer på dette området, både når det gjaldt utvikling av egen kompetanse og krav til bruk av ulike digitale verktøy i undervisningssammenheng. Det kan tyde på at nesten samtlige respondenter har opplevd endringer. Men det at så mange som femten av sytten nevnte noe om IKT kan også henge sammen med at jeg ikke bare var forsker for dem. Jeg er skolens IKT-veileder og det kan ha medført at de var ekstra oppmerksomme på endringer på dette feltet eller at de ønsket å vise meg at de mente dette var viktige endringer i skolens utvikling.

Til grunn for en slik bred og felles satsning på utvikling av en type kompetanse observerte jeg at ledelsen la systemtenkning (Senge 1991) til grunn. Rektor var tydelig på at alt utviklingsarbeid ved skolen skulle ses i sammenheng med hverandre og med helheten i organisasjonen forøvrig. IKT – kompetanse ble også av ledelsen ansett for å være en grunnleggende forutsetning for å kunne drive systematisk skoleutvikling på andre felt senere. Gjennom samtalen i fokusgruppa³¹ kom det også fram det de utøvende lærerne i gruppa opplevde systemtenkning, mens det også i de skoleinterne utviklingsdokumentene finnes et eksplisitt spor av en slik systemtenkning. I et internt notat til hele kollegiet skrev rektor tidlig i skoleutviklingsprosessen at utviklingsarbeidet ”skal inneholde systematisk forbedring av læreprosesser”.

Mens man jobbet med å utvikle et felles minimum av digital kompetanse i personalet fantes det ikke kunnskap om selve begrepet lærende organisasjon og teorier om dette konseptet. Naturligvis stod heller ikke utvikling av HVU som lærende organisasjon på agendaen for skoleutvikling. Ingen, hverken i ledelsen eller i kollegiet for øvrig, kjente til teoriene bak begrepet så vidt jeg vet. Dermed var det kanskje litt tilfeldig at man så sterkt vektla systemtenkning som prinsipp helt fra starten.

Systemtenkningen ved HVU kunne heller ikke på dette tidspunktet omfatte de fire øvrige elementene i en lærende organisasjon; personlig mestring, mentale modeller, delt visjon og læring i team (Senge 1991). Likevel ser jeg nå i ettertid at skolen trolig allerede på dette tidspunktet, kanskje ubevisst, begynte å jobbe i samsvar med en del av prinsippene for å utvikle en lærende organisasjon.

³¹ Se side 79

I de narrative fortellingene uttrykker enkelte ansatte glede over å få oppleve personlig mestring (Senge 1991) mens de har jobbet med å utvikle sin egen IKT - kompetanse. Læringsorientert kultur (Sessa og London 2006) og læring i team (Senge 1991) blir av flere respondenter trukket fram som viktige forutsetninger for at de har klart å utvikle IKT – kompetansen. Enkelte synes kanskje det var litt uvant i starten med en så tydelig ledelse og styring av kompetanseutviklingen. Tydelig ledelse og strategisk kompetansestyring er for øvrig også viktige forutsetninger for å kunne utvikle en lærende organisasjon (Stortingsmelding 30, 2003-2004, kapittel 3).

Elevvurdering

Elevvurdering er et komplekst fagområde innen pedagogikk og didaktikk som bygger på lærernes syn på elevene, synet på hva læring er, pedagogikken som legges til grunn, den enkelte lærers veiledningskompetanse og hvordan det pedagogiske personalet best kan utnytte synergieffektene av hverandres sterke og svake sider. Kort oppsummert tror jeg det dreier seg om å utvikle en kultur for tilbakemeldinger og vurdering i hele organisasjonen, også i det voksne miljøet. Det å utvikle en slik vurderingskultur er komplekst og tidkrevende. På en vurderingskonferanse i Tønsberg 2007 ³² ble det i et foredrag av førstelektor Inge Vinje ved Høgskolen i Vestfold anslått å ta nærmere fem år før en skole ville kunne ha en slik felles vurderingskultur på plass.

³² Vurderingskonferanse Kunnskapsløftet: http://www.ostfold-f.kommune.no/modules/module_123/proxy.asp?C=388&I=18725&D=2 Lesedato: 29.4.10

Elevvurdering ble av ledergruppa prioritert som utviklings- og satsningsområde ved HVU fra og med skoleåret 2009/ 2010, samtidig som endring av forskriften til Opplæringsloven om retten til individuell vurdering trådte i kraft 1.august 2009³³. Det at en slik forskriftsendring ble tatt på alvor og satt på skolens agenda for systematisk utviklingsarbeid kan være et tegn på at ledelsen ved skolen er åpen og søkende (Garvin 2000) i forhold til signaler fra skolens omgivelser om krav til endring. For at en organisasjon skal kunne være i stand til å endre egen praksis er det viktig at organisasjonen er intelligent i den forstand at man velger ut, plukker ut, oversetter og distribuerer informasjon som strategisk sett er viktig (Garvin 2000: 48). Dette er også viktige elementer i den absorptive kapasiteten (Cohen og Levinthal 1990, 1994 i Jacobsen og Thorsvik) i en lærende organisasjon. En lærende organisasjon må være åpen for både input og endringer i sine omgivelser slik at organisasjonsmedlemmene til enhver tid er bevisst organisasjonens oppdrag (Fløgstad og Helle 2007).

Rektor innledet arbeidet med elevvurdering men å bruke flere personalmøter til å synliggjøre hvor sprikende og tilfeldig vurderingspraksisen ved skolen var. På den måten vokste det sakte men sikkert fram en forståelse i kollegiet av at dette var et fagområde hvor man var nødt til å forbedre praksis. Dette var et av flere uttrykk for tydelig ledelse som jeg selv observerte, og som også kom fram gjennom samtalen i fokusgruppa.

Det ble lagt et produktivt læringsyn (Wadel 1997 i Lillejord 2006, Sigaard og Jensen 2008) til grunn for utviklingsarbeidet med elevvurdering. Hele kollegiet måtte samarbeide om å skaffe og utveksle erfaringer på dette feltet slik at man kunne utvikle skolens egen læring om temaet vurderingspraksis. Dette ble gjort gjennom systematisk evaluering av praksis i teamene og gjennom å lære av egne og andres erfaringer (Garvin 2000). Gjennom disse læreprosessene var det mange som ble utfordret i forhold til sine mentale modeller (Senge 1991), både når det gjaldt oppfatninger av hva elevvurdering er og hvilken form for vurdering som kan bidra til økt læring hos den enkelte elev.

³³ Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova, lesedato: 19.04.10: <http://www.lovdata.no/ltavd1/filer/sf-20090701-0964.html>

Det var også tegn til at det foregikk dobbelkretslæring (Argyris og Schön 1974) hos flere ansatte som følge av at de mentale modellene deres ble utfordret. Enkelte var nødt til å revurdere og i visse tilfeller endre sine opprinnelige mål og verdier i forhold til hva elevvurdering egentlig er, fordi deres mål og verdier ikke lenger passet inn i forhold til ny vurderingsforskrift og forskning om elevvurdering. Resultatet av denne dobbelkretslæring ble at nesten 50 % av respondentene skrev til meg i sine narrative fortellinger at de opplevde at endringer i praksis tvang seg fram innenfor feltet elevvurdering. Dobbeltkretslæring (Argyris og Schön 1974) og utfordring av mentale modeller (Senge 1991) er grunnleggende forutsetninger for at læring og deretter endring av praksis skal kunne foregå.

I løpet av de to årene som man systematisk har arbeidet med elevvurdering ved HVU, har det i prosessen vært en åpen dialog, og disharmoni og uenighet (Garvin 2000) har vært lovlig og oppmuntret av ledelsen. Jeg mener å ha observert at et slikt åpent diskusjonsklima har ført til nye tanker, at nye perspektiver er brakt inn og at de mentale modeller har blitt utfordret gjentatte ganger på individ- og organisasjonsnivå. Kanskje har disse læringsprosessene ført til læring som til en viss grad går i en dobbelkretssløyfe på både individ-, gruppe- og organisasjonsnivå? (Sessa og London 2006). Det er også flere respondenter som viser til at de opplever større grad av samarbeid med andre lærere i teamet gjennom å jobbe systematisk med praksis knyttet til elevvurdering. Samtidig forteller respondentene at trygghet og åpenhet i teamene har vært et viktig fundament for slike dialogiske prosesser.

Det var kanskje litt overraskende at ikke enda flere nevnte elevvurdering som en opplevd endring av praksis. Elevvurdering hadde kun vært et av skolens satsningsområder i et og et halvt år da de narrative fortellingene ble samlet inn. Det kan bety at ikke alle lærerne har kommet like langt enda i forhold til sin egen dobbelkretslæring, og at de derfor mangler forutsetninger for å endre egen tenkning og praksis innen elevvurdering? Eller så kan noe av forklaringen kanskje være at praksis allerede har blitt internalisert for en del slik at de ikke tenker over at ting annerledes enn tidligere? Det kan også være at en del av respondentene rett og slett har glemt å nevne denne endringen.

Det kan likevel se ut til at organisasjonen HVU fortsatt har en vei å gå i forhold til å sette læringen som har skjedd på alle tre nivåer i system når det gjelder elevvurdering. Med det mener jeg at til tross for at læring har foregått på nivåer innenfor et systemperspektiv mangler det fortsatt en del før læringen blir kollektiv og omforent kunnskap som kan manifestere seg i organisasjonens praksis, rutiner og systemer. Det er først da man kan si at læring virkelig har foregått på organisasjonsnivå (Sessa og London 2006).

Strukturelle endringer og organisering

For å kunne utvikle pedagogisk praksis og for at de ansatte i større grad skulle kunne prøve ut alternative organiseringsformer for bedre tilretteleggingen av individuelt tilpassede læringsprosesser for elevene, var det viktig å etablere hensiktsmessig og relevante strukturer til dette formålet (Sessa og London 2006). Tidlig i etableringsfasen for HVU ble det både av rektor og ledergruppa vektlagt at teamene skulle ha høy grad av autonomi i daglige pedagogiske spørsmål slik at teamene selv skulle kunne velge de beste strukturene for sin elevgruppe innenfor noen gitte, ytre rammer. Tildeling av lærerressurser, fagarbeiderressurser og tilgang til spesialrom ble gjort av ledelsen slik at dette til sammen utgjorde rammeforutsetningene for teamene. Autonomien til teamene gjaldt organisering av tid for elever og lærere, organisering av lærestoff og organisering av elevgruppene innenfor disse gitte rammene.

Teamene og teamlederne var fra oppstart høsten 2006 usikre på hvordan de skulle håndtere denne friheten og mulighetene for fleksibilitet. Den høye graden av autonomi i forhold til organisering var en uvant situasjon for de fleste. Mange enkeltlærere ble også usikre fordi det nå var teamene med teamleder i spissen som skulle utarbeide deres arbeidsplaner fordelt på ulike perioder slik at lærerressursene på best mulig måte gagnet elevenes læring. Det førte til at lærernes mentale modeller om hvordan deres arbeidstid skulle organiseres og hvordan elevenes undervisningstid skulle struktureres, ble utfordret ganske ettertrykkelig. Etter å ha gjort en del forsøk og opparbeidet en del ulike erfaringer i de tre teamene, viste det seg allerede i løpet av det første skoleåret at det for mange hadde skjedd dobbelkretslæring i enkelte team, i forhold til å kunne se og utnytte fordelene i fleksibiliteten og autonomien et en slik struktur. Aktørene brukte eksisterende strukturer til å utvikle og etablere ny praksis og nye strukturer som beskrevet i strukturingsperspektivet (Berends, Koersma og Weggemann 2003).

Ny praksis og nye strukturer i organiseringen kan tolkes som et uttrykk for at individene i teamene først må ha reflektert og utfordret sine mentale modeller før de har begynt å snakke sammen med de andre i gruppa om sine tanker. Etter hvert hadde teamene lært på gruppenivå hvordan fleksibiliteten kunne utnyttes til beste for både elever og lærere. Teamene fikk gjennom disse læringsprosessene utvidet og utnyttet sine handlingsrom i forhold til de tradisjonelle pedagogiske tvangstrøyene som årlige og faste timeplaner for elever og lærere, lærebøker og fast klasseinndeling var.

Til tross for at det ved HVU ble jobbet mye med fleksibel organisering de to første årene var det kun tre lærere som nevnte dette som en endring. Når ikke flere har nevnt denne endringen så kan det naturligvis være mange årsaker til dette. Det kan hende at den fleksible organisering er en så etablert og innarbeidet praksis i de tre teamene i dag, at teammedlemmene ikke lenger tenker over at dette tilpasningsarbeidet gjøres. Denne kunnskapen har kanskje blitt taus slik at kunnskapen ligger internalisert i praksis? (Von Krogh, Ichijo og Nonaka 2000:206-207).

En annen forklaring kan være at lærerne ikke selv står for planleggingen av hvordan fleksibiliteten best kan utnyttes. Det er stort sett teamleder som utarbeider periodeplaner som gjelder lærernes undervisningsplikt og elevenes undervisning i de ulike fagene. Dette kan forklare at lærerne ikke har nevnt fleksibel organisering som en opplevd endring. Det kan også hende at den fleksible organiseringen ikke lenger er så fleksibel, men at strukturene ligger mer fast gjennom året slik det tidligere var tradisjon for i skolen.

Den fleksible organiseringen og den etterfølgende felles erfaringsdelingen mellom teamene på dette området kan sees som et uttrykk for en lærings- og delingsorientert kultur ved HVU. Jeg har selv vært vitne til hvordan eksperimentering og utprøving av for eksempel nivådelte elevgrupper innen basisfag eller innenfor kurs i enkelttemaer har spredt seg mellom teamene og hvor det på grunnlag av andre teams tidligere erfaringer har blitt gjort nye tilpasninger og forbedringer i praksis med nivådelte grupper på nye team. Et slikt eksempel viser også at teamene er i stand til handle på grunnlag av faktisk kunnskap og erfaring (Garvin 2000).³⁴

³⁴ Se Garvins lakmustest side 31

Målstyring av pedagogisk arbeid

Seks respondenter skriver at de opplever at de har endret fokus i deres ledelse av de pedagogiske prosessene rettet mot elevene. De opplever at det nå i større grad enn tidligere er kompetansemålene i læreplanen som styrer hva elevene skal lære enn det lærebøkene gjør. I tillegg mener de at det nå er mye større fokus på hva elevene skal lære enn hva de skal gjøre. Endringen i fokus mot sterkere grad av målstyring henger også sammen med tydelig ledelse og endrede krav i skolens omgivelser (Garvin 2000). I skoleutviklingsarbeidet ved HVU har fokuset på målstyring vært tett knyttet sammen med vurderingsarbeid og fleksibel organisering av de mer tradisjonelle strukturene rundt elevene, som er et eksempel på systemtenkning (Senge 1991).

Det interessante er at det fortsatt er elleve respondenter som tilsynelatende ikke har opplevd denne fokusendringen mot sterkere grad av målstyring i sin egen pedagogiske praksis. Det kan skyldes at en del fortsatt det er skummelt og uvant at det er kompetansemålene i læreplanen og de nedbrutte læringsmålene som sammen med elevenes individuelle forutsetninger skal styre hvordan undervisningen og lærestoffet legges opp. De mentale modellene hos mange lærere om hvor lærestoffet finnes og hva som er pålitelige kilder tilsier nok ofte at læreverkenes fortsatt er det tryggeste å forholde seg til. Dessuten vet jeg av egen erfaring at det både kan være mer tidkrevende og utfordrende å finne egnet og godt lærestoff utenfor læreverkenes som passer både med kompetansemål og individuelle forutsetninger hos elevene. I læreverkenes er en stor del av forarbeidet med utvelgelse og sammensetning av lærestoff allerede gjort.

En økende grad av målstyring av elevenes læringsprosesser sammenfaller etter mitt syn med et mer produktivt læringssyn (Wadel i Lillejord 2006). Elevene må i langt større grad involveres og ansvarliggjøres i forhold til å konstruere egen kunnskap i møte med andre, både lærere og elever. Læreverkstyrt undervisning representerer et mer grunnleggende reprodusert læringssyn (Wadel i Lillejord 2006), hvor kunnskapen finnes i lærerverket og skal overføres til hver enkelt elevs hode. Nå skal det også sies at læreverkenes stadig er i endring og utvikling slik at de også i økende grad tar det produktive læringssynet på alvor i forhold til å aktivisere og utfordre elevene på nye måter.

I hvilken grad mener de ansatte at det har skjedd endringer i pedagogisk praksis ved HVU?

På bakgrunn av funnene i analysen og drøftingen av underkategoriene i denne hovedkategorien må man kunne si at de ansatte samlet sett har en opplevelse av HVU i varierende grad har endret pedagogisk praksis innenfor flere store områder. Endringer innenfor hovedkategorien pedagogisk praksis angår kanskje i størst grad lærerne, fordi fagarbeiderne ikke har det pedagogiske ansvaret for selve undervisningen og tilrettelegging av læringsprosessene. Det er også kun innenfor underkategorien som heter utvikling av IKT – kompetanse at fagarbeiderne selv forteller om opplevde endringer for dem selv. De har ingen fortellinger om endringer innenfor de andre underkategoriene. Det kan ha noe å gjøre med at de har svart ut fra egen praksis uten å tenke over om de har observert endringer i lærernes praksis.

Økende bruk av IKT både i undervisningen og i samarbeidet med hverandre, samt endrede vurderingsmåter og mer målstyring er eksempler på at i hvert fall lærerne har endret pedagogisk praksis. Det har også ifølge noen få ansatte skjedd visse endringer i praksis når det gjelder oppløsningen av de mer tradisjonelle strukturelle rammene for undervisning, til fordel for mer fleksible systemer. Overgangen fra å ta utgangspunkt i læreboka når lærerne planla undervisning til å starte med å bryte ned kompetansemålene i læreplanen til smalere og mer konkrete læringsmål for elevene er også en grunnleggende endring i pedagogisk praksis som en del nevner.

De narrative fortellingene sier meg ingenting eller i beste fall lite om kvaliteten eller omfanget i endringene som har skjedd innefor den pedagogiske praksisen. Uansett kan opplevde endringer være en indikasjon på at individene, gruppene og organisasjonen (Sessa og London 2006) er i stand til å endre praksis (Garvin 2000 og Berends, Kersma og Weggemann 2003), uavhengig av hvor dyptgripende endringen er eller hvilken kvalitet den nye praksisen har.

Jeg vil også understreke at de narrative fortellingene kun angir en tendens i forhold til å avdekke om i hvilken grad endringer i praksis også har foregått på systemnivå. Fortellingene har kommet fra individuelle lærere som kun har forutsetning for å si noe om sin egen, konkrete opplevelse av praksis ved skolen. Det kan også hende at det finnes ansatte ved HVU som ikke har endret nevneverdig på egen praksis i klasserommet til tross for at de selv forteller at de har opplevd endringer på de nevnte pedagogiske feltene. Det er ikke alltid samsvar mellom det personer sier at de gjør og det de faktisk gjør (Wilken 2005).

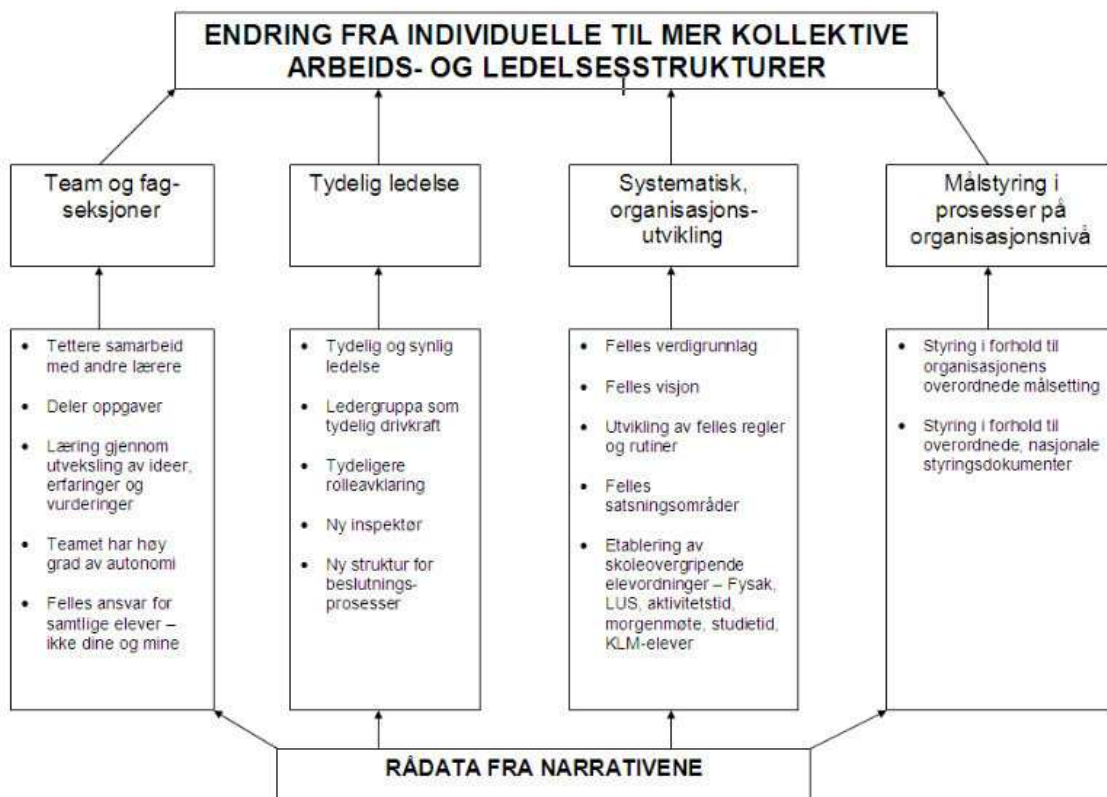
Etter å ha analysert og drøftet funnene innenfor den ene av de to hovedkategoriene, er det naturlig at jeg nå går over til å analysere og drøfte den andre hovedkategorien som heter endring fra individuelle til mer kollektive samarbeids- og ledelsesstrukturer.

Hovedkategori: Endring fra individuelle til mer kollektive arbeids- og ledelsesstrukturer

Denne hovedkategorien som også er utledet fra empirien i de narrative fortellingene inneholder følgende underkategorier:

- Målstyring av organisasjonsutvikling
- Systematisk organisasjonsutvikling
- Tydelig ledelse
- Team og fagseksjoner

Modellen som viser fortolkningsprosessen fra rådataene, via fire underkategorier og fram til denne hovedkategorien ser slik ut:



Figur 21 Fortolkningsprosess fram mot hovedkategorien: Endring fra individuelle til mer kollektive arbeids- og ledelsesstrukturer

I dette kapitlet vil jeg ved hjelp av innspillene i de narrative fortellingene drøfte og analysere hvordan de ansatte opplever at samarbeidsformene dem imellom og ledelsesstrukturen ved HVU har beveget seg fra et individuelt anliggende til å bli mer kollektivt basert. Jeg starter også i dette kapitlet med å analysere og drøfte de fire underkategoriene, før jeg avslutningsvis oppsummerer og drøfter i hvilken grad de ansatte ved HVU opplever at arbeids- og ledelsesstrukturene har beveget seg fra å være individuelle til å bli mer kollektivt baserte.

Målstyring av organisasjonsutvikling

Målstyring er den eneste kategorien som i vid forstand både kan handle om målstyring i forhold til pedagogisk praksis rettet mot elevene, og om målstyring i forhold til styring og ledelse av organisasjonsutviklingen ved HVU. Innenfor denne hovedkategorien som handler om arbeids- og ledelsesstrukturer for de ansatte er det målstyring i forhold til systematisk organisasjonsutvikling i tråd med nasjonale og lokale retningslinjer som er det sentrale. De ansattes innspill i denne analytiske underkategorien går på at de opplever at skolen styres i forhold til organisasjonens overordnede målsetting og i forhold til overordnede, nasjonale styringsdokumenter. Over halvparten av respondentene forteller at de i en eller annen form opplever en tydelig ledelse både i forhold til internt arbeid og i forhold til organisasjonens omgivelser og overordnede organer.

Styring i forhold til felles målsettinger kan både bidra til systemtenkning (Senge 1991) i organisasjonen og til en felles visjon (Senge 1991) for hva organisasjonen skal stå for og være i framtiden. De interne målene for organisasjonsutviklingen ved HVU henger nøye sammen med det overordnede målet for pedagogisk praksis om individuell tilpasset undervisning. Utvikling av IKT – kompetanse og utvikling av vurderingskompetanse i personalet er eksempler på hvordan HVU har forsøkt å etablere denne tette koblingen mellom overordnede mål for organisasjonen på den ene siden, og mål for utvikling av individuell pedagogisk praksis på den andre siden. Målsettinger og nasjonale styringssignaler bør også være med å påvirke hva som skal settes på agendaen for læring (Garvin 2000) for de ansatte.

Når det gjelder responsen fra de ansatte i kategorien om sterkere grad av målstyring som opplevd endring er ikke oppslutningen like stor som i noen av de andre underkategoriene. Det kan være en indikasjon på flere ting. Det kan hende at de ansatte ikke er så opptatt av de overordnede målene eller nasjonale styringssignalene for organisasjonen og utviklingsarbeidet i sin hverdag, eller at målene ikke har blitt kommunisert tydelig nok til kollegiet. Et annet forhold som kan ha virket inn på den relativt lave oppslutningen om denne kategorien er at ingen av de ansatte har deltatt i arbeidet med å formulere den overordnede målsettingen for organisasjonen HVU. Det ene overordnede målet som gjelder internt for HVU ble innført i tråd med strategi E (Jacobsen 2004). Dette målet var utarbeidet av rektor allerede da skolen ble etablert, og er helt i tråd med føringene i Kunnskapsløftet. Likevel er det en risiko for at drivkraften for endring og læring kan forsvinne når viktige visjoner, strategier og mål ikke blir utsatt for bred diskusjon blant organisasjonens medlemmer (Marnburg 2001).

En annen utfordring med den interne, overordnede målsettingen for HVU er at den i hovedsak dreier seg om å bedre elevenes læringsprosesser, noe som selvsagt er viktig fordi dette er dreier seg om kjerneoppgaven i enhver norsk grunnskole. Likevel kommuniserer kanskje ikke målsettingen så godt i forhold til hva som forventes av den enkelte ansatte for å kunne realisere dette målet. Det pedagogiske personalet er som aktører innenfor gitte strukturer (Giddens 1976 i Berends, Koersma og Weggemann 2003), nøkkelen til å kunne forbedre elevenes individuelle læringsprosesser. I en lærende organisasjon må man legge til rette for kontinuerlig og livslang læring for alle (Senge 1991). Relativt lav oppslutning om tydelig felles målstyring kan kanskje være en indikasjon på det er på tide å revurdere og kanskje justere målsettingene for organisasjonen slik at disse i større grad også involverer og berører de ansatte. En slik tilnærming er ingen umiddelbar oppskrift på suksess fordi det i organisasjonsteorien er omstridt om det i det hele tatt er mulig (og ønskelig) å oppnå konsensus om visjoner, mål og strategier (Marnburg 2001). Uenighet og opposisjon kan skape dialog, som igjen kan føre til læring og utvikling.

Systematisk organisasjonsutvikling

De ansatte nevner flere faktorer som bidrar til at opplever de opplever at HVU driver systematisk med organisasjonsutvikling. Blant annet nevnes at skolen har felles verdigrunnlag og en felles visjon (Senge 1991) som utgangspunkt for alt arbeid som gjøres i organisasjonen, at man er i ferd med å utvikle felles regler og rutiner som vil gjøre arbeidet enklere på visse områder, at skolen har felles satsningsområder for samtlige elever og ansatte og at det er etablert skoleovergripende elevordninger. De ansatte nevner en mengde eksempler på slike overgripende ordninger: Mentorelever som har ansvaret for daglig fysisk aktivitet for alle de andre elevene ved skolen, systematisk utvikling av elevenes leseferdigheter gjennom bruk av leseutviklingskjemaer (LUS) på alle trinn, aldersblandet aktivitetstid med valgfrie aktiviteter for samtlige elever, morgenmøter i alle basisgrupper mellom elevene og deres respektive kontaktlærere, daglig og obligatorisk studietid for alle elever og ”Kan - Litt – Mer elever” (KLM-elever) innenfor IKT. KLM-elevene har ansvaret for oppfølging av teknisk utstyr, kursing av lærere og elever i ulike programvare samt representasjon på vegne av skolen når det er ønskelig. Alle disse ordningene fungerer som forsterkende feedback prosesser i organisasjonen (Senge 1991).

Felles elevsyn, læringssyn og verdigrunnlag er temaer som aldri blir utdebatterte og som stadig må løftes fram og drøftes i fellesskap. Det pågår derfor et kontinuerlig arbeid med disse tre elementene som ved HVU anses som viktige byggesteiner i utviklingen av en delings- og læringsorientert organisasjonskultur.

Tydelig ledelse

Mange innspill i denne underkategorien handler både om ledergruppa og rektor. De ansatte forteller at ledergruppa blir oppfattet som en tydelig drivkraft, og at det er en tydeligere rolleavklaring nå enn tidligere for teamledere og for de øvrige medlemmene i ledergruppa. Skolens nye inspektør som tiltrådte stillingen for to år siden ble også av flere ansatte kommentert som en merkbar endring. For det første opplever ansatte at dette har påvirket maktbalansen mellom rektor og inspektør og for det andre mener de ansatte at det har påvirket fokuset for utviklingsarbeidet ved skolen.

Det kan se ut til at de ansatte har en opplevelse av at det er etablert en ny struktur for hvordan beslutningsprosesser skal foregå ved skolen. Så er spørsmålet om beslutningsstrukturen med team, ledergruppe og rektor som formelle beslutningsarenaer sammen med et konsensusprinsippet, er effektiv og hensiktsmessig i forhold til å understøtte læringsprosessene i organisasjonen (Sessa og London 2006, Giddens 1976 i Berends, Koersma og Weggemann 2003). I de narrative fortellingen sier noen av de tviler på om den enkeltes mening lenger har noen betydning innenfor en slik beslutningsstruktur. Disse ser kanskje ikke at de som aktører innenfor eksisterende strukturer selv kan påvirke og endre både formelle og uformelle strukturer (Ibid). En del ansatte synes kanskje at dette er en uvant måte å fatte strategiske og overordnede beslutninger på ved en skole.

Fra oppstart av skolen og fram til dags dato har nok mye av endringsstrategien hos rektor og ledergruppa vært rettet inn mot å utvikle og bygge opp strukturer og systemer fra grunnen av. Læringsprosessene for de ansatte har hatt fokus på mål- og resultatoppnåelse. Strategi E (Jacobsen 2004) har for det meste blitt brukt av ledelsen i endringsprosessene, og instruksjon og pålegg om hvordan ting skal utføres står sentralt i denne strategien. Ofte har prosjektorganisering blitt brukt som metode når ting skal iverksettes. Det er mulig tiden er inne til å velge en annen endringsstrategi slik at fokuset dreier mer mot menneskene, gruppene og kulturen i organisasjonen. Målet med endring bør kanskje i større grad rettes mot å utvikle læringsevnen på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå – strategi O (Ibid). Ledelsen må ved å bruke en slik strategi opptre mer delegerende og støttende enn ved bruk av strategi E.

Det at organisasjonen har en tydelig ledelse er et viktig kjennetegn for en lærende organisasjon (St. melding 30, 2003-2004). Årsaken er at det å skape kunnskap i en organisasjon krever at noen må få ansvaret for å legge til rette for relasjonsbygging og dialog, samt å utvikle en felles kunnskapsbasis for hele organisasjonen på tvers av geografiske og kulturelle grenser (Von Krogh, Ichijo og Nonaka 2001). For å kunne innhente og fordele ressurser, og for å kunne tilrettelegge for, samordne og drive alle disse læringsstøttende aktivitetene i en organisasjon, kreves derfor tydelig ledelse. En tydelig ledelse gir retning til arbeidet som gjøres og kan bidra til at organisasjonsmedlemmene slutter opp om en felles visjon for hva man ønsker å oppnå.

Ledere i lærende organisasjoner har en viktig oppgave i forhold til å utfordre ansatte mentale modeller og være gode samtalepartnere. Samtidig er det viktig at de ansatte i kunnskapsorganisasjoner opplever høy grad av autonomi og tillit i det arbeidet de gjør. Kunnskap kan ikke kontrolleres og dirigeres slik som fysiske faktorer, fordi kunnskap vokser fram mellom mennesker, jf. produktivt læringssyn (Wadel 1997 i Lillejord 2006). Trygghet, tillit, læring og dialog er grunnleggende faktorer når man skal lede kunnskapsorganisasjoner (Egil Sandvik i Von Krogh, Ichijjo, Nonaka 2001: 11).

Team og fagseksjoner

I underkategorien som jeg har kalt team og fagseksjoner er det 13 av 17 lærere som har forteller at de har opplevd denne arbeidsstrukturen som en endring. Lærerne forteller at de opplever tettere samarbeid med hverandre både i team og fagseksjoner, at de lærer gjennom felles erfaringer i teamet, at de deler oppgaver, at de får støtte av andre teammedlemmer i sine egne vurderinger og at de har blitt mer profesjonelle teammedlemmer. De mener også at teamorganiseringen sammen med høy grad av autonomi for det enkelte team gir store muligheter for organiseringsmessig fleksibilitet innad i teamet, og i det pedagogiske arbeidet ut mot hver enkelt elev.

Gjennom teamstrukturen åpnes også mulighetene for at lærerne i sine team i større grad enn tidligere, kan observere hverandre i praksis. Slikt observasjonsgrunnlag kan benyttes som utgangspunkt for refleksjon over egen handling (Argyris og Schön 1974, Handal og Lauvås 2000), med sikte på læring, utvikling og endring av praksis for den enkelte. Flere forteller også at de opplever teamet som en trygg og åpen læringsarena hvor det er lov til å prøve å feile. En respondent nevner at en annen fordel med en slik tett teamorganisering er at teamleder har ansvaret for organisatoriske og administrative forhold rundt teamet, slik at kontaktlærerne og faglærerne i større grad får frigjort sin kapasitet inn mot undervisningen og inn mot den enkelte elev.

En annen effekt av teamorganiseringen som lærerne beskrev i de narrative fortellingene var at det har utviklet seg en følelse av felles ansvar for samtlige elever i teamene. Elevene sees ikke lenger på som ”dine og mine elever”, slik man ved tradisjonell klassesdeling kanskje var mer tilbøyelig til å tenke.

Samlet sett kan dette være indikasjoner på at samarbeidsstrukturene mellom lærerne har endret seg ganske dramatisk sammenlignet med hva de tidligere har vært vant til, og at strukturene for lærersamarbeid i hovedsak har gått fra å være individuelt basert til å bli mer kollektivt baserte. Læring i team er en viktig suksessfaktor i forhold til å utvikle lærende organisasjoner (Senge 1991). Teamene kan være en trygg arena for læring hvor den enkelte lærer kan oppleve personlig mestring (Senge 1991) balansert med det å få utfordret sine mentale modeller og lære gjennom dobbelkretslæring. Lærerteam kan også være en god struktur i forhold til å understøtte organisasjonens absorptive kapasitet ved at teammedlemmene kan være kreative og skape ny kunnskap sammen, eller at de kan overføre kunnskap og erfaringer mellom teammedlemmer (Garvin 2000). Denne måten å lære på kan bidra til forbedring av praksis for den enkelte lærer og for teamet som gruppe (Sessa og London 2006).

I hvilken grad kan man si at de ansatte mener arbeids- og ledelsesstrukturene har gått fra å være mer individuelle til å bli mer kollektive?

På bakgrunn av det ansatte ved HVU har fortalt i sine narrative fortellinger om både måten de arbeider sammen på og hvordan de opplever utøvelse av ledelse kan man slå fast at det har skjedd relativt mange små og store endringer i struktureringen av arbeidet og utøvelse av ledelse. Målstyring av aktivitetene i organisasjonen etter overordnet visjon og målsetting kombinert med tydelig ledelse kan ha bidratt til å skape en viss felleskapsfølelse i kollegiet, til tross for at signalene kanskje også sier noe om at felles målsettinger er noe man bør jobbe grundigere med. Det kan bidra til økt felles forståelse og følelse av forpliktelse i forhold til målene.

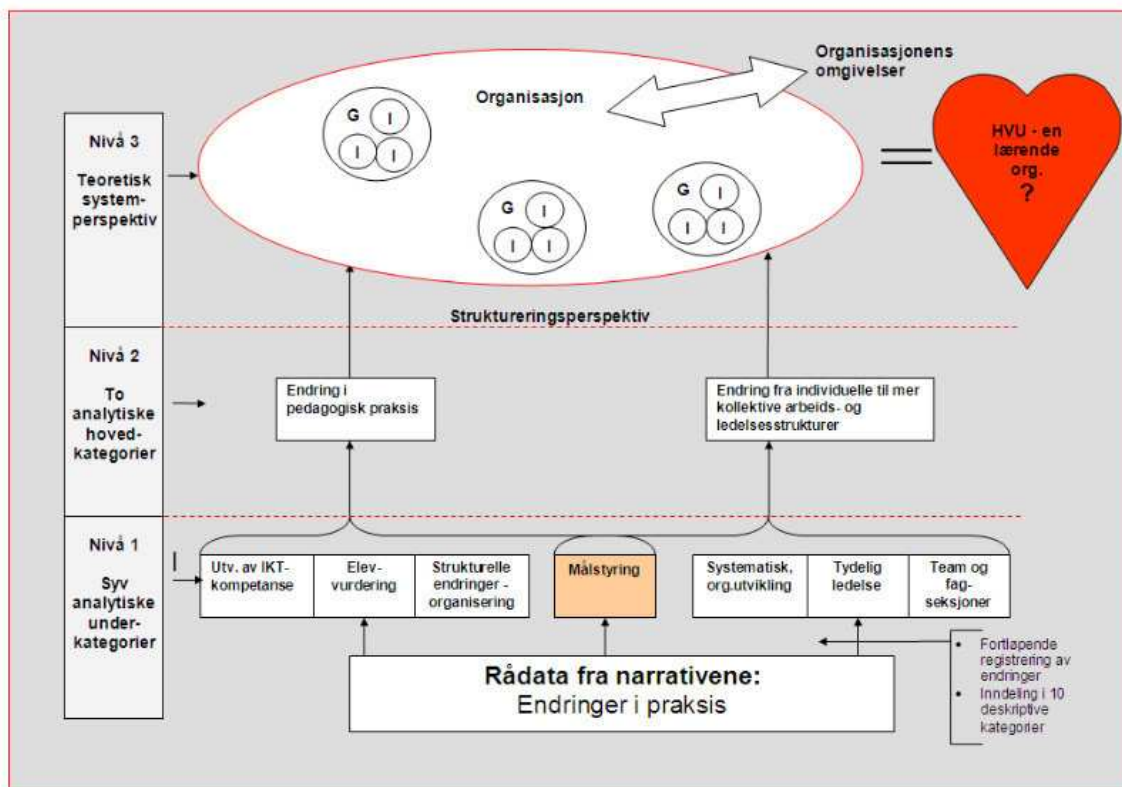
På samme måte kan kombinasjonen av felles målstyring og tydelig ledelse også ha ført til en opplevelse i kollegiet om at skolen driver et systematisk forbedrings – og utviklingsarbeid. Systematikken i evalueringen av skolens praksis innen viktige satsningsområder preges av at ledergruppa og teamene i løpet av vårmånedene årlig gjør opp status i forhold til hvor langt man har kommet i forhold til målene som var satt for inneværende års satsningsområder. Hvis ikke målene er nådd i tilstrekkelig grad fortsetter satsningsområdene neste skoleår, med fokus på ytterligere forbedring og utvikling innen området. Et eksempel på et satsningsområde som stadig er under utvikling er elevvurdering.

Det kan tyde på at en av de største endringene, spesielt for lærerne, innenfor denne hovedkategorien er måten man arbeider sammen i team på. Av de sytten respondentene som leverte narrative fortellinger var tre fagarbeidere og fjorten lærere. Det betyr at tretten av fjorten lærere på en eller annen måte har beskrevet sin opplevelse av endring knyttet til teamorganiseringen. Skolen hadde utvikling av team som satsningsområde fra våren 2007, noe som innebar et systematisk arbeid med å utvikle teamkompetanse. Hensikten var at teamene skulle kunne fungere som team, og ikke bare være kolleger som delte arbeidsværelse og i beste fall noen få oppgaver.

Utviklingen av teamenes autonome rolle blir av mange lærere trukket fram som en positiv endring. I forlengelsen av teamorganisering ble prinsippet om minst to faglærere i samme fag, på samme trinn innført. Både autonomi, teamorganisering og tett samarbeid med minst en faglærer har trolig bidratt i sterk grad til at lærerne opplever at deres samarbeidsstrukturer har endret seg. Lærerne fortalte at de i økende grad samarbeider med andre lærere i forhold til planlegging av undervisning og i forhold til vurdering av elever. Lærerne skriver også at de opplever mer støtte i forhold til egne faglige vurderinger og avgjørelser hos hverandre i teamet, og at de reflekterer sammen i teamet over faglige utfordringer og daglig pedagogisk praksis og lærer av hverandre.

7 Oppsummering og konklusjon

Før jeg går i gang med oppsummeringen og trekker noen konklusjoner, vil jeg minne om at utgangspunktet for denne kvalitative analysen er de ansattes perspektiv og syn på HVU som lærende organisasjon. Jeg vil starte med å oppsummere hvordan fortolkningsprosessen i forhold til de narrative fortellingene fra de ansatte har foregått, da dette kan være en viktig forutsetning i kvalitative analyser. For å visualisere fortolkningsprosessen har jeg utarbeidet en prosessmodell som viser de ulike fortolkningsnivåene forskeren har jobbet seg gjennom. Modellen er et forsøk på å lage en mer helhetlig oversikt over den totale prosessen enn det de tidligere delmodellene i oppgaven er ment å gi. I tillegg er det integrert noen teoretiske perspektiver i modellen som etter mitt syn bidrar til å forankre empirien i et teoretisk fundament. Det er denne koblingen fra empiri til teori som gjør det mulig for meg å drøfte problemstillingen på et mer vitenskapelig og saklig nivå. Modellen bør leses fra bunnen og oppover, hvor prosessen til slutt ender øverst til høyre med det som er selve hjertet i denne oppgaven: Problemstillingen – I hvilken grad opplever de ansatte ved Hvaler Ungdomsskole at skolen er i ferd med å utvikle seg i retning av å bli en lærende organisasjon?



Planleggings- og forberedelsesarbeidet med personalet i forkant av innsamlingen av de narrative fortellingene er ikke plassert inn i modellen, men ligger isteden som vedlegg til oppgaven³⁵.

Nederst i modellen ligger boksen som inneholder rådataene, altså alle e-postene i sin opprinnelige form, med de ansattes narrative fortellinger om opplevde endringer i praksis ved HVU. Rådataene består av 17 fortellinger av 23 mulige på det tidspunktet datainnsamlingen foregikk. Imellom rådataene og de syv underkategoriene på nivå 1 i modellen foregikk en fortløpende registrering av alle endringene de 17 ansatte skrev om i sine fortellinger. Det var disse som dannet utgangspunktet for en første grovsortering i ti deskriptive kategorier. Datagrunnlaget for de 72 registrerte endringene finnes som vedlegg til oppgaven³⁶, mens de deskriptive kategoriene er beskrevet direkte i oppgaven³⁷. Begge disse elementene ble bevisst utelatt fra prosessmodellen av plasshensyn og krav til oversiktighet. De deskriptive kategoriene var grunnlaget for utarbeidelse av de neste syv analytiske kategoriene som utgjør nivå 1 i modellen. Jeg har tidligere i oppgaven redegjort for begrunnelsene for hvorfor denne reduksjonen til de syv kategoriene ble foretatt³⁸.

De syv analytiske kategoriene på nivå 1 i modellen brukte jeg som utgangspunkt for videre utarbeidelse av de to hovedkategoriene av opplevde endringer som befinner seg på nivå 2 i modellen. De to hovedkategoriene ble analysert og drøftet i forrige kapittel. De syv kategoriene utgjør derfor underkategorier til de to hovedkategoriene som heter ”endring av pedagogisk praksis” og ”endring fra individuelle til mer kollektive arbeids- og ledelsesstrukturer”. Kategoriene på både nivå 1 og nivå 2 ble brukt til å strukturere den forutgående analysen og drøftingen av i hvilken grad personalet opplever endringer i pedagogisk praksis og endringer i arbeids- og ledelsesstrukturene ved HVU.

³⁵ Se vedlegg 1

³⁶ Se vedlegg 2

³⁷ Se side 89

³⁸ Se side 96

I overgangen mellom nivå 2 og 3 har jeg lagt inn et teoretisk strukturingsperspektiv på læring i organisasjoner som bidrar til å bringe oppsummeringen av problemstillingen over på et mer teoretisk nivå. Praksis er strukturerte aktiviteter som deler av et sosialt system, og all praksis og strukturering i organisasjoner utføres av kompetente individer (Berends, Koersma og Weggemann 2003). I lys av dette strukturingsperspektivet var det derfor viktig å ta utgangspunkt i de ansattes opplevelser av store og små endringer i praksis i ved HVU, slik at jeg senere kunne drøfte i hvilken grad de ansatte mener at læring foregår på organisasjonsnivå og at HVU er i ferd med å utvikle seg i retning av å bli en lærende organisasjon, nivå 3 i modellen.

Før jeg kort kommenterer hovedtrekkene i konklusjonene, har jeg valgt å skrive et kort sammendrag av det har funnet ut i forhold til problemstillingen.

Problemstillingen lød:

I hvilken grad opplever de ansatte ved Hvaler Ungdomsskole at skolen er i ferd med å utvikle seg i retning av å bli en lærende organisasjon?

Funnene i denne analysen tyder på at de ansatte i ganske stor grad opplever HVU som en organisasjon som er i stand til å endre praksis og som på mange måter er godt i gang med å utvikle seg i retning av å bli en lærende organisasjon. Funnene peker i retning av at skolen har klart å etablere en felles verdiplattform og relevante strukturer slik at ledelsen og personalet har gode forutsetninger for å bygge og videreutvikle skolen som lærende organisasjon.

Dessuten indikerer funnene at de ansatte opplever en læringsorientert kultur som er preget av høye ambisjoner og høyt læringstrykk, og hvor læring (om enn i noe varierende grad) foregår på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå. Funnene tyder også på at de ansatte mener skolen har et utviklingspotensial i forhold til å legge forholdene bedre til rette for å realisere skolens absorptive kapasitet internt i organisasjonen.

Etter denne konklusjonen vil jeg kort gi noen utfyllende kommentarer til noen av punktene i konklusjonen.

Fysiske og sosiale strukturer

Både de fysiske og sosiale strukturene som er etablert i organisasjonen kan se ut til å være hensiktsmessige i forhold til å understøtte og fremme læringsaktiviteter blant de ansatte ved HVU. De ansatte opplever at både arbeidsstrukturen dem imellom og ledelsesstrukturen har utviklet seg fra å være et mer individuelt anliggende til å bli mer kollektivt basert. Når det gjelder ledelsesstrukturen med rektor, ledergruppe, teamleder og team er dette en formell beslutningsstruktur som nok var uvant for mange ansatte den første tiden.

Den fysiske plasseringen av lærernes arbeidsplasser sammen bidrar til at det er enklere å samarbeide med hverandre og elevene, nettopp på grunn av tilgjengelighet for hverandre. De sosiale strukturene som handler om teamsammensetning, faglærere som samarbeider om fag innad i teamet, fagseksjonene og mer tilfeldige sosiale relasjoner har også utviklet seg kvalitetsmessig ifølge innspillene i de narrative fortellingene. De ansatte utveksler erfaringer, lærer av hverandre, observerer hverandre, støtter og utfordrer hverandre i stadig økende grad, samtidig som de opplever mer trygghet og åpenhet i teamet og på organisasjonsnivå enn hva de kanskje har vært vant til tidligere.

Tydelig ledelse

En viktig forutsetning for å få til de strukturelle endringene eller organisasjonsendringer i det hele tatt er utøvelse av ledelse. Det er rektor som til syvende og sist i kraft av sin stilling har myndighet og makt til å bestemme hvordan ting skal struktureres og organiseres ved en skole, og som sørger for og fordeler ressursene internt i organisasjonen. De ansatte forteller at de har opplevd tydelig ledelse i utviklingsprosessene som har foregått ved HVU, og enkelte savner muligheten for å påvirke og bli hørt helt fra individnivå i beslutningsprosessene. Jeg tror at tydelig ledelse med en utgangspunkt i strategi E har vært helt nødvendig for å bringe HVU dit den er i dag i forhold til å bryte tradisjonelle mønstre og mentale modeller av hvordan skole bør organiseres og utvikles. Denne strukturelle omveltningen har gitt skolen et godt utgangspunkt for videre utvikling mot en enda bedre lærende organisasjon. Men nå er nok kanskje tiden moden for å endre strategi i forhold til framtidige endringsprosesser.

Læringsorientert kultur

Samlet sett gir de narrative fortellingene inntrykk av at de beskrevne endringene stort sett dreier seg om å utvikle en læringsorientert kultur, selv om dette ikke uttrykkes eksplisitt av de ansatte. Organisasjonskulturen ved HVU er bygd på en felles visjon og et felles verdigrunnlag som gir retning og kraft i endrings- og utviklingsarbeidet. Til tross for at kulturen er preget av læringslyst hos den enkelte og vilje til å hjelpe hverandre i læringsprosessene er det ikke alltid at samtlige beveger seg i samme takt. Hovedpoenget er at alle lærer, utvikler og beveger seg i samme retning og i forhold til felles visjon og målsetting (Senge 1991). Utviklingen av en slik læringsorientert kultur har også medført at ansatte opplever en økt profesjonalisering både på det faglige og på det relasjonelle plan, innenfor sitt eget yrke. I tillegg gis det i de narrative fortellingene uttrykk for at ansatte opplever stor takhøyde og frihet i forhold til å prøve ut både nye metoder og nye måter å løse oppgaver på.

Endring av praksis

Endelig kan man konkludere med at det er liten tvil om at de ansatte opplever at organisasjonen HVU er i stand til å endre egen praksis, – det kanskje viktigste kravet til en lærende organisasjon (Garvin 2000, Berends, Koersma og Weggemann 2003). Endringene som er gjennomført har skjedd både i den pedagogiske yrkesutøvelsen, men også i forhold til samarbeids- og ledelsesstrukturene mellom de voksne. At HVU er i stand til å endre egen praksis tyder også på at individene og organisasjonen som helhet har klart gjennomføre dobbelkretslæring (Argyris og Schön 1974), noe som også ser ut til å ha ført til transformativ læring for organisasjonen og ikke bare adaptiv eller generativ læring (Sessa og London 2006).

Alt i alt kan man si at HVU i høy grad er på vei mot å bli en lærende organisasjon.

Hvilke spørsmål står fortsatt ubesvart?

Etter å ha lest, bearbeidet og tolket de narrative fortellingene ut fra ulike perspektiver og med ulike tilnærminger, er det fortsatt ikke mulig å si noe konkret om hva den enkelte ansatte lærer innenfor de nye samarbeidsstrukturene som team og fagseksjoner er et uttrykk for. Det er heller ikke uten videre enkelt å finne fortellinger om verken systematikk i forhold til ansattes læring eller hvordan de lærer av hverandre. Det kan se ut til at læringsforholdene mellom de ansatte er preget av manglende systematikk og oppfølging. Jeg sitter også igjen med et inntrykk av at mye av læringen som foregår stort sett er av instrumentell art og at den sjelden og i så fall ganske usystematisk dreier seg om å utvikle seg selv som fagperson. Faglig, personlig utvikling er avhengig av refleksjoner over konkrete situasjoner i undervisningspraksis som kan gi grunnlag for læring og endring i forhold til egne mentale modeller og atferd i møtene med elever og kolleger (Johnsen 2008).

Til slutt er det et stort spørsmål som jeg fortsatt har ubesvart. Det handler om i hvilken grad endringene de ansatte forteller om faktisk har fått reell innvirkning på deres egen, daglige praksis? Har endringene de ansatte skriver om i forhold til pedagogisk praksis, samarbeidsvaner og ledelsesstruktur påvirket og/ eller endret deres egen undervisningspraksis i klasserommene og i læringsmøtene med elevene og kolleger? Eller driver de fleste med sitt etter gamle vaner, men innenfor nye strukturelle og teknologiske rammer? Det gir dessverre ikke denne kvalitative analysen noen svar på.

8 Veien videre

Man skal være forsiktig med å overforenkle virkeligheten ved å tro at en lærende organisasjon skal kunne endre seg ved å omdanne input til output. Et slikt managementperspektiv på lærende organisasjoner bør brukes med varsomhet fordi det ikke er rasjonalisme alene som styrer verken menneskers eller organisasjoners handlinger. Det er et komplisert forhold mellom tilgjengelig viten i en organisasjon og faktisk handling (Dahler Larsen 1998). Likevel mener jeg at teori om lærende organisasjoner som idealtypiske organisasjoner er et godt teoretisk utgangspunkt som kan lære oss som jobber i skolen noe om hvordan man kan drive systematisk organisasjonsutvikling for å bedre kvaliteten i undervisningen.

Et bærende prinsipp i lærende organisasjoner at læring er noe som skal foregå kontinuerlig og i et livslangt perspektiv. Det innebærer at til tross for at HVU har kommet et godt stykke på vei mot å bli en lærende organisasjon så er det alltid rom for forbedringer og ytterligere utvikling av organisasjonens praksis. Å betrakte på en organisasjon, i dette tilfellet HVU, som en lærende organisasjon innebærer nettopp det å finne fram til de trekk som gjør akkurat denne organisasjonen til en lærende organisasjon men samtidig er det viktig å finne de trekk som hemmer organisasjonen i å være en lærende organisasjon (Wadel 2008). Jeg vil derfor avslutningsvis i denne oppgaven runde av med å skissere hvordan jeg ser for meg veien videre for skolen. Jeg vil også peke på faktorer som kan bidra til å hemme eller fremme den videre utviklingen av HVU som lærende organisasjon.

Jeg tror at det største utviklingspotensialet til HVU ligger i å utvikle skolen enda mer systematisk i retning av å bli en lærende organisasjon med det formålet å heve de kvalitative aspektene ved praksis på alle nivåer. Et uutnyttet potensial i den forbindelse tror jeg ligger i de ansattes refleksjon og læring. Ut fra et systemperspektiv (Sessa og London 2006) på læring i organisasjoner tror jeg tiden har kommet for å sette fokus på personalets læring og utvikling når man skal velge ut nye satsningsområder. Hva kan i så fall hemme eller fremme en slik satsing på å utvikle skolen som lærende organisasjon med spesielt fokus på de ansattes læring?

Knapphet på tid og felles læringsarenaer for personalet

Et evig tilbakevendende spørsmål fra personalet er hvor de skal ta tiden fra til arbeid med systematisk kompetanseutvikling, erfaringsutveksling og felles refleksjon over praksis innenfor obligatorisk tilstedeværelsestid. Denne typen læring krever felles tilstedeværelsestid og samhandling, fordi kunnskapen som skal utvikles må etableres gjennom samarbeid i form av læringsmøter og læringsforhold mellom kolleger. En halvtimes teammøter hver dag er knapp tid og det har etter snart fire års praksis vist seg at dette er et lite egnet forum for dypere faglige diskusjoner og refleksjoner. I tillegg skriver de ansatte selv om at de ønsker seg flere arenaer for læring også utenom team og fagseksjoner i basisfagene.

Hvordan kan man skaffe mer ubunden tid til å etablere ulike læringsforhold (Wadel 2008) mellom de ansatte ved HVU innenfor de strukturelle rammene for tilstedeværelsestid som nå ligger fast? I tillegg er det en utfordring å ivareta læringsbehovet for fagarbeiderne som har få felles møtepunkter med de øvrige lærerne i kollegiet i løpet av elevenes tilstedeværelsestid fra 08.30 – 14.50.

En organiseringsmessig enkel løsning både på behovet for mer tid sammen og for flere typer læringsarenaer for personalet er at lærerne frivillig går med på å binde noe mer av sin individuelle arbeidstid til arbeidsplassen enn hva som er tilfellet i dag. Fagarbeiderne har fast arbeidstid til 15.30 daglig. Hvis lærerne også frivillig hadde valgt å bruke førti minutter daglig på skolen istedenfor å dra hjem og jobbe individuelt, så hadde samtlige i personalet vært tilstede ved skolen fram til halv fire hver dag. Dette hadde gitt førti minutter til disposisjon daglig hvor samtlige ansatte var tilgjengelig for hverandre etter at elevene har gått hjem.

En slik løsning har imidlertid vist seg vanskelig å gjennomføre i praksis fordi lærerne ønsker å ha råderett over egen, individuell arbeidstid. Dessuten vil en slik frivillig forlengelse av arbeidsdagen begrense den individuelle fleksibiliteten for lærerne, og kanskje skape praktiske utfordringer for logistikken i familielivet til en del ansatte. Hvis man ønsker å tilrettelegge for flere felles læringsarenaer må man kanskje heller se på mulighetene innenfor de eksisterende strukturene. Ukentlige fagseksjonsmøter er et eksempel på at dette er mulig å få til innenfor dagens rammer hvis det er ønskelig.

For å kunne gi teamene mer tid sammen kunne man lagt til rette for en rulleringsordning hvor lærere fra andre team kunne tatt en arbeidsøkt med samtlige elever på et annet trinn enn sitt eget. På den måten ville alle lærere i teamet på det aktuelle årstrinnet bli frigjort samtidig til utvidet teammøte på cirka en time. Hvis en slik organiseringsmåte hadde vært innført kunne kanskje også fagarbeiderne frigjøres fra sine oppgaver i denne timen og delta i teamutviklings- og refleksjonsarbeid. Dette kunne vært gjort i en økt ukentlig for et team, slik at hvert team fikk ett utvidet møte hver tredje uke mot at de bidrar med lærere til et annet team de andre to ukene.

Når det gjelder å finne flere felles læringsarenaer kunne man kanskje benyttet noe tid fra de fem årlige planleggingsdagene hvor elevene ikke er tilstede, men dette har fra før vist seg å være knapt med felles tid i løpet av et år. Dessuten vil det gå for lang tid mellom hver gang man er samlet med tanke på systematisk læring og erfaringsutveksling i kollegiet. En slik frekvens på møtene vil være dårlig egnet med tanke på læringseffekt.

Ledelsens endringsstrategi

Et annet moment som kan påvirke den videre utviklingen av HVU som lærende organisasjon er ledelsens valg av strategi for endringsprosessene. Fram til dags dato har nok de fleste endringsprosessene vært drevet i henhold til strategi E (Jacobsen 2004). Det tror jeg har vært nødvendig for å få på plass en del rammeforutsetninger og strukturer for å kunne bevege HVU ytterligere i retning av å bli en lærende organisasjon. Etter funn som har fremkommet gjennom de narrative fortellingene tror jeg imidlertid at tiden nå er moden for et skifte i valg av strategi. Det er det produktive læringssynet og satsing på ansattes egen læring som bør stå i fokus for å kunne utvikle de kvalitative aspektene i undervisningspraksis. Strategi O (Ibid) og det produktive læringssynet samsvarer nok også mer med ideologien bak konseptet lærende organisasjon enn strategi E gjør. Fokus ligger mer på mennesker, grupper og kultur. Målet med strategi O er å utvikle læringsevnen og skape indre motivasjon gjennom å delegere og støtte de ansatte.

Brukermedvirkning; spørreundersøkelser og analyseverktøy

Et første skritt i retning av å ta i bruk strategi O for kommende endrings – og utviklingsprosesser ved HVU, er å finne systemer og metoder for å involvere både ansatte, elever og foresatte mer i prosessene. Det finnes flere måter å gjøre dette på, men Utdanningsdirektoratet har utarbeidet både spørreundersøkelser og analyseverktøy som er tilgjengelige for samtlige skoler i landet. HVU benytter seg allerede av Elevundersøkelsen, Lærerundersøkelsen og Foreldreundersøkelsen årlig hvor de tre respektive brukergruppene får anledning til å ytre sin mening om læringsmiljø, samarbeidsforhold, vurderingsarbeid, undervisningsmetoder osv. Resultatene av disse undersøkelsene kan etter min oppfatning i enda større grad benyttes inn mot evalueringsprosessene ved HVU som igjen danner grunnlaget for hva som skal være satsningsområder og hva som blir prioritert i løpet av skoleåret. Igjen blir tid en knapphetsressurs når resultatene skal tolkes og etterarbeides sammen med de ulike brukergruppene.

I tillegg tenker jeg at HVU til høsten kanskje bør gjennomføre både Ståstedsanalysen og Organisasjonsanalysen fra Utdanningsdirektoratet. Disse verktøyene er beregnet til skoleinternt bruk sammen med personalet. Resultatene som kommer fram gjennom disse undersøkelsene vil trolig, sammen med konklusjonene i denne masteroppgaven danne et solid fundament i den første delen av skolens egen GAP-analyse. Personalet har i så fall fått ytre sin mening både gjennom undersøkelsene fra Utdanningsdirektoratet og de narrative fortellingene som ligger til grunn for denne oppgaven. Videre i GAP-analysen kan man legge opp til samtaler i personalet om hva man ønsker for skolens videre utvikling, og hvordan man ser for seg at man skal komme dit. De endelige beslutningene om hvordan man skal arbeide videre og hva man til slutt vektlegger bør ledergruppa stå for.

Utvikling av veiledningskompetanse

Utvikling av veiledningskompetansen hos samtlige ansatte er et annet grep som ledelsen allerede planlegger i forlengelsen av det å endre strategi. Alle ansatte får et to dagers kurs og praktisk trening i veiledningsmetodikk før skolestart i august 2010. Slik kompetanse er grunnleggende for lærere i dagens skole, og i framtiden bør det være en del av deres profesjonsspesifikke kompetanse. Veiledningskompetansen kan benyttes til å utvikle en tilbakemeldingskultur på alle nivåer i organisasjonen HVU. Nettopp dette med å utvikle en kultur for tilbakemelding og vurdering i arbeidet med kvalitetsutvikling av skolene som organisasjoner, ser ut til å være dårligere utviklet i Norge enn i mange andre land som vi liker å sammenligne oss med (Skarheim 2009)³⁹. Sammen med god veiledningskompetanse kan systematisk og planlagt observasjon av hverandre undervisning og etterfølgende refleksjon være gode verktøy for å utvikle pedagogisk praksis og profesjonalitet, og organisasjonen HVU.

Praktiske teknikker og metoder som arbeidsverktøy

I tillegg til å utvikle veiledningskompetanse kan det være viktig å lære de ansatte teknikker og metoder som kan fremme kritisk refleksjon og samhandling. Dette kan være nyttige verktøy i ledergruppa, i teamene og i fagseksjonene som kan bidra til at man lettere holder fokus på det som er egentlig hensikten med samtalen eller oppgaven som skal løses. Det finnes utallige verktøy og teknikker å velge mellom, men det er viktig at man velger en metode som fungerer i forhold til hva som er målet med møtet eller gruppas oppdrag. Målet med møter eller annen type samhandling mellom organisasjonsmedlemmer kan være kreativ tenkning, problemløsning, refleksjon, struktur/ planlegging og vurdering/ evaluering (Fløgstad og Helle 2007). Eksempler på slike teknikker er tenkehatter, argumentasjonskart, de fem H-ene – hva, hvem, hvorfor, hvilken tid og hvor?, lotusskjemaer, tankekart, idémyldring, gallerirunde, SWOT-analyse, GAP- analyse m.m.

³⁹Skolen mangler kvalifiserte lærere. <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/elevavisen/artikkel.php?artid=559560>
Lesedato: 23.04.2010

Veien som jeg nå har skissert videre er ment som velmenende innspill i forhold til videre arbeid med den skoleinterne GAP – analysen av HVU som lærende organisasjon, og ikke minst i forhold til videre skoleutviklingsarbeid. Innspillene bygger på vitenskapelige funn gjennom denne kvalitative analysen, og har en god teoretisk forankring som kanskje kan vise seg verdifull for skolen. Målet mitt med å gjennomføre en slik analyse har vært at den skal kunne bidra til at HVU stadig kan bli enda bedre lærende organisasjon.

Jeg fant et sitat av ukjent opprinnelse som på mange måter oppsummerer mitt arbeid:

***”Når forandringens vinder blåser, bygger noen skjul for vinden.
Verdibaserte lærende organisasjoner bygger vindmøller.”***

Gjennom denne masteravhandlingen har jeg funnet indikasjoner på at Hvaler Ungdomsskole allerede har bygget vindmøller en stund!



40

⁴⁰ Bildet er hentet fra denne nettadressen 29.4.10: http://daria.no/skole/doc/html/9079.doc_files/image001.jpg

Kilder

Litteratur

Allerup, Peter, Velibor Kovac, Gro Kvåle, Gjert Langfeldt og Poul Skov. *Evaluering av det Nasjonale kvalitets- vurderingssystemet for grunnsopplæringen*. FoU-rapport nr. 8/2009. Edgar Høgfeldt, Kristiansand. 2009.

Andersen, Niels Åkerstøm, Anders Esmark og Carsten Bagge Laustsen. *Sosialkonstruktivistiske analysestrategier*. 1.utgave. Roskilde Universitetsforlag. 2005.

Andersen, Svein S. *Case-studier og generalisering. Forskningsstrategi og design*. Fagbokforlaget. 1997.

Argyris, Chris og Donald Schön. *Theory in practice. Increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass Publishers. San Francisco. 1974.

Bolman, Lee G. og Terrence E. Deal. *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. 3.utgave. Gyldendal Norsk Forlag AS. 2004.

Bowring-Carr, Christopher og John West-Burnham. *Effective learning in schools*. Pearson Education. 1997.

Christensen, Allan, Søren Keldorff, Erik Laursen, Jens Lind, Kjeld Nielsen, Søren Nymark, Jørgen G. Rasmussen og Hans Wadskjær. *Den lærende organisations begreper og praksis. Læring, refleksion og ændring*. Aalborg Universitetsforlag. 1997.

Collinson, Vivienne og Tanya Fedrouk Cook. *Organizational learning. Improving learning, teaching and leading in school systems*. Sage Publications, Inc. 2007.

Dahl, Thomas, Lars Klewe og Poul Skov. *En skole i bevegelse. Evaluering af satsning på kvalitetsudvikling i den norske grundskole*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag. 2004

Filstad, Cathrine og Gunhild Blåka. *Learning in organizations*. J.W. Cappelens Forlag AS, Oslo. 2007.

Fløgstad, Tom Rune og Grete Helle. *Helhetlig skoleutvikling. Fra kenguruskole til lærende organisasjon*. Kommuneforlaget AS, Oslo. 2007.

Fløgstad, Tom Rune og Grete Helle. *Helhetlig skoleutvikling. Læringsstrategier og utviklingsverktøy*. Kommuneforlaget AS. Oslo. 2007.

Fullan, Michael og Andy Hargreaves. *Teacher development and educational change*. RoutledgeFalmer, London. 1992.

Garvin, David A. *Learning in action. A guide to putting the learning organization to work*. Harvard business school press, Boston. 2000.

Gulbrandsen, Liv Mette. *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver*. 2006. Universitetsforlaget.

Hustad, Wiggo. *Lærande organisasjoner. Organisering for kunnskapsutvikling*. Det norske samlaget. Oslo. 1998.

Imsen, Gunn. *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget. 2005

Jacobsen, Dag Ingvar. *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* 2.utgave. Høyskoleforlaget. 2005.

Jacobsen, Dag Ingvar og Jan Thorsvik. *Hvordan organisasjoner fungerer*. 3.utgave. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS. Bergen. 2008.

Jacobsen, Dag Ingvar. *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS. Bergen. 2008.

Jorgensen, Danny L. *Participant observation. A methodology for human studies*. Applied social research methods series, volume 15. Sage Publications, Inc. 1989.

Lai, Linda. *Strategisk kompetansestyring*. 2.utgave. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS. Bergen. 2006.

- Klemsdal, Lars. *Den intuitive organisasjonen*. Gyldendal Norsk Forlag AS. 2006.
- Lauvås, Per og Gunnar Handal. *Veiledning og praktisk yrkesteori*. J.W. Cappelens Forlag a.s. Oslo. 2000.
- Marnburg, Einar. *Den selvutviklende virksomhet. Idèpilarer i lærende organisasjoner*. Gyldendal Norsk Forlag AS. 2001.
- Postholm, May Britt. *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. 2.utgave. Universitetsforlaget. 2010.
- Ragin, Charles og Howard S. Becker. *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry*. Cambridge University Press. 1992.
- Reff Pedersen, Anne. *Fortelling som analysestrategi – en polyfonisk tilgang*. Andersen, Niels Åkerstøm, Anders Esmark og Carsten Bagge Laustsen. Sosialkonstruktivistiske analysestrategier, 1.utgave. Roskilde Universitetsforlag. 2005.
- Repstad, Pål (red.). *Dugnadsånd og forsvarsverker – et tverretattlig samarbeid i teori og praksis*. 2.utgave. Universitetsforlaget. 2004.
- Repstad, Pål. *Mellom nærhet og distanse*. 3.utgave. *Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Universitetsforlaget. 2007.
- Riessmann, Catherine Kohler. *Narrative analysis. Qualitative research methods*. Volume 30. Sage Publications., Inc. 1993.
- Rognaldsen, Svein. Skoleutvikling. *Skolen som lærende organisasjon og skolelederne som pedagogiske ledere*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS. 2008
- Ryberg, Birgit og Marianne Thrane. *Skolen som lærende organisation – i teori og praksis*. Forlaget Klim. Århus. 2003.
- Senge, Peter. *Den femte disiplin. Kunsten å skape den lærende organisasjon*. Egmont Hjemmets Bokforlag. 1991

Sessa, Valerie I. og Manuel London. *Continuous learning in organizations*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. New Jersey. 2006.

Stacey, Ralph D. Hvordan kunnskap vokser frem. *Et kompleksitetsperspektiv på læring og kunnskapsutvikling*. Gyldendal Norsk Forlag AS. 2008.

Van Hauen, Finn, Vagn Strandgaard og Bjarne Kastberg. *Den lærende organisation – om evnen til at skabe kollektiv forandring*. Industriens forlag. København 1995.

Von Krogh, Georg, Kazuo Ichijo og Ikujiro Nonaka. *Slik skapes kunnskap*. NKS Forlaget. 2001.

Wadel, Cato og Carl Cato Wadel. *Den samfunnsvitenskapelige konstruksjon av virkeligheten*. Høyskoleforlaget. 2007.

Wadel, Cato. En lærende organisasjon. *Et mellommenneskelig perspektiv*. Høyskoleforlaget 2008

Wilken, Lisanne. *Habitus, kapital og felt. Bourdieus greb til en analyse av praksis*. Andersen, Niels Åkerstøm og Anders Esmark, Carsten Bagge Laustsen. Sosialkonstruktivistiske analysestrategier, 1.utgave. Roskilde Universitetsforlag. 2005.

Artikler, dokumenter og andre kilder

Berends, Hans, Kees Boersma og Mathieu Weggeman. *The structuration of organizational learning*. Human Relations. Nedlastet fra Høgskolen I Østfold, 28.11.08 fra adressen: <http://hum.sagepub.com>

Bowen, Gary L., William B. Ware, Roderick A. Rose and Joelle D. Powers. *Assessing the functioning of schools as learning organizations*. *Children & schools*. Volume 29, number 4. National association of social workers. 2007.

Chalofsky, Neil. *Reshaping the way we view the world. Meaningful learners discover new ways of thinking*. TD. 2005.

Davis, Jason Lee og Harley Davis. *The learning organization implemented in education through advisory committees*. Education; Fall2009, Vol. 130 Issue 1, p114-117, 4p

DeVito, Robert J. *The learning organization*. Craig, Robert L. Training and development handbook: a guide to human resource development. Fourth edition. McCraw-Hill. 1996.

Dill, David D. *Academic accountability and university adaption: The architecture of an academic learning organization*. Higher education 38: 127-154. Kluwer Academic Publishers. Netherlands.1999.

Dobson, Craig. *Can the key characteristics of a learning organization be found in our general practice?*. Education for primary care 19:74-79. Radcliffe Publishing Limited. 2008.

Garvin, David A. *Building a learning organization*. Harvard Business Review 1993. (Harvard business school publishing corporation. 2008.)

Gephart, Martha A., Victoria J. Marsick, Mark E. Van Buren og Michelle S. Spiro. *Learning organizations come alive*. Training and development, December 1996.

Irgens, Eirik J. og Hans Siggaard Jensen. *Skolen som kunnskapsorganisasjon*. Utdanning nr. 3/ 1.februar 2008. Aktietrykkeriet.

Jacobsen, Dag Ingvar. *Hvordan skrive masteroppgaven?* Forelesning ved Høgskolen i Østfold, avdeling for økonomi, språk og samfunnsfag. 8.september 2009.

Johnsen, Unni. *Lærersamarbeid – en ubrukt ressurs for utvikling*. Utdanning nr.17/ 26.september 2008. Aktietrykkeriet

Kvalitetsbeskrivelse for styring og ledelse. Hvaler kommune. 2009.

Lahnstein, Geir. *Strategisk kompetansestyring i lærende organisasjoner*. To kursdager i Oslo i regi av Høgskolen i Agder og KLM Lahnstein. 2009.

Utdanning 2009 – læringsutbytte og kompetanse. Statistisk sentralbyrå, oktober 2009. Møklegaards Trykkeri AS.

Elektroniske kilder

Caspersen, Kjell. *Skolen som lærende organisasjon*. Høgskolen i Vestfold. 23.04.07.

Lesedato: 18.12.08

<http://www-lu.hive.no/videreutdanning/nffl/documents/LrendeorganisasjonerNFFL07.ppt>

Dalin, Åke. *Kompetanseutvikling i arbeidslivet: Veier til den lærende organisasjon*.

Cappelen, 1993. http://www.nb.no/utlevering/contentview.jsf?&urn=URN:NBN:no-nb_digibok_2007120600017#&struct=DIV16 Siste lesedato: 29.4.10

Eliassen, Erik, Jan Sivert Jøsendal og Ola Erstad. *Ledelse av lærende nettverk*.

Evalueringsrapport, 2008. [http://www-](http://www-lu.hive.no/larendennettverk/documents/REKTORUNDERSOKELSEN_sluttrapport-1.pdf)

[lu.hive.no/larendennettverk/documents/REKTORUNDERSOKELSEN_sluttrapport-1.pdf](http://www-lu.hive.no/larendennettverk/documents/REKTORUNDERSOKELSEN_sluttrapport-1.pdf)

Siste lesedato: 29.4.10

En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005. Lærer elevene mer ved lærende skoler? Utdannings – og forskningsdepartementet.

http://www.kompetanseberetningen.no/no_pages/docs/kompetanseberetningen%2005.pdf

Lesedato: 19.02.09

Kommuneplan for Hvaler kommune i perioden 2004-2015

<http://www.hvaler.kommune.no/inc/getfile.asp?ArtID=46&ContType=application/pdf>

Lesedato: 27.1.10

Kunnskapsløftet – fra ord til handling, delrapport 2. Utdanningsdirektoratet.

http://www.udir.no/upload/FAFO_rapport_evaluering_av_Kfoth_delrapport2.pdf

Lov om grunnskole og videregående opplæring. <http://www.lovdato.no/all/tl-19980717-061-010.html#9-1>

Organisasjonsanalysen. Utdanningsdirektoratet.

<http://www.analyzethis.no/ordtilhandling/Org/admin/Login.aspx> Lesedato: 27.05.09.

Programmet Kunnskapsløftet- fra ord til handling. Utdanningsdirektoratet.

http://www.udir.no/Artikler/_Satsingsomrader/_Fra-ord-til-handling/Beskrivelse-av-programmet-Kunnskapsloftet---fra-ord-til-handling/?utskrift=1?utskrift=1 Siste lesedato: 29.4.10

Schön, Donald. *Learning, reflection and change*. Infed org. Lesedato: 03.03.10

http://www.infed.org/thinkers/et-schon.htm#_Double-loop_learning

Stortingsmelding 30 Kultur for læring.

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-/3.html?id=404445>

Stortingsmelding 31 Kvalitet i skolen.

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-/3.html?id=516879>

Tellis, Winston. *Introduction to case study*. The qualitative report, volume 3, number 2. 1997.

<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-2/tellis1.html> Siste lesedato: 29.4.10

The case study as a research method. Uses and users information, LIS 391D.1 Spring 1997.

<http://fiat.gslis.utexas.edu/~ssoy/usesusers/139d1b.htm> Veileders utskriftsdato: 22.4.05

Thorhus, Cathrine. *Organisatorisk læring, forsvarsmekanismer og kollektiv inkompetanse*. Høgskolen i Nord-Trøndelag.

<http://www.google.no/search?hl=no&q=dobbelkretsI%C3%A6ring+%2B+Irgens&btnG=S%C3%B8k&meta=> Lesedato: 25.5.09

Vedlegg

Vedlegg 1 PowerPoint-presentasjon til personalmøte 28.10.09

Vedlegg 2 Totalt antall opplevde endringer hos ansatte ved HVU

Grunnskolen som lærende organisasjon

Case: Hvaler ungdomsskole



Forankring

- i skoleinterne utviklingsprosesser
- i egen praksis
- i relevant teori
- i kravene fra HIOF i MOL



Mastergradstudiet og de enkelte emnene er erfaringsbaserte og deltakerstyrte. Det betyr at det tas **utgangspunkt i den erfaringskompetanse deltakerne har**, både av teoretisk art og yrkesmessig karakter. Teorier og metoder vil presenteres slik at deltakerne kan **bruke disse direkte i sammenheng med egen praksis** og erfaring. Studentene skal kunne utvikle sin lederkompetanse ved **aktivt å bruke lærestoffet til å løse problemer og utfordringer** de møter i sin egen hverdag som leder.

Mastergraden skal sette studentene i stand til å **gjennomføre utviklings- og endringsarbeid i egen organisasjon** innenfor rammen av egen lederstilling eller som del av stabsfunksjoner. Grunnlaget for å gjennomføre slikt utviklingsarbeid, er gjennomføring av en **kritisk analyse av organisasjonens virkemåte**, god forståelse for de særegne betingelser som gjør seg gjeldende i endringsprosesser, og hensiktsmessige valg av virkemidler.

Mål

*Målet med mastergradsavhandlingen er at studentene på bakgrunn av **teoretisk kunnskap** og gjennom **bruk av vitenskapelige metodiske tilnærminger** belyser problemstillinger med relevans for arbeidslivet.*

Teoretisk forankring:

David Garvins definisjon av lærende organisasjon:

"an organization skilled at creating, acquiring and transferring knowledge, and at modifying its behavior to reflect new knowledge and insights."

*"Without **accompanying changes in the way work gets done**, only the **potential** for improvement exists."*

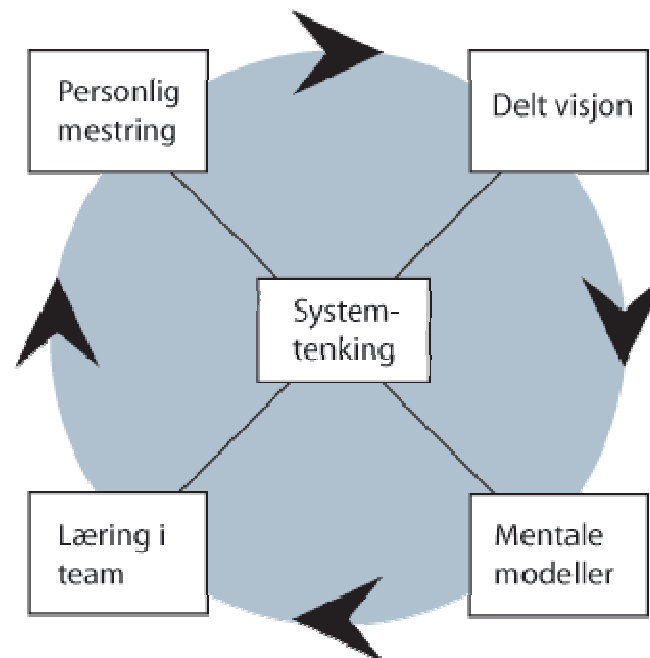


Garvins læringsaktiviteter:

1. Systematisk problemløsning
2. Eksperimentering
3. Erfaringslæring –
systematisk refleksjon over egen praksis
4. Læring fra andre – beste praksis
5. Overføring av kunnskap
6. Måling av om endring av praksis faktisk skjer



Peter Senge; den femte disiplin

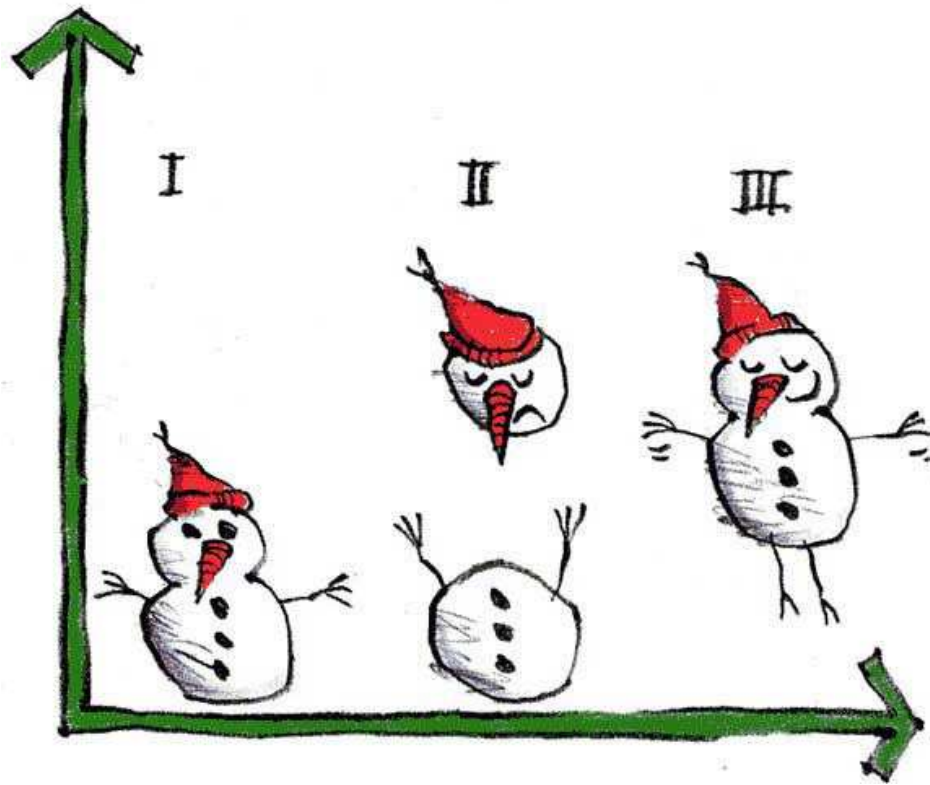


Hvorfor er det viktig å arbeide mot å bli en lærende organisasjon?

- En organisk og fleksibel organisasjon som har lettere for å tilpasse seg endringer i omgivelsene
- Det nye arbeidslivet med frihet, fleksibilitet og utvikling
- Nasjonale styringsdokumenter - Opplæringsloven, St.mld 30 Kultur for læring, Kunnskapsløftet
- Utvikle en læringsorientert kultur – livslang læring for alle
- Kontinuerlig etterstrebe best mulig kvalitet på individuelt tilpassede læringsprosesser

Min problemstilling:

I hvilken grad har HVU utviklet seg i retning av å bli en lærende organisasjon?



Intensjonen med problemstillingen:

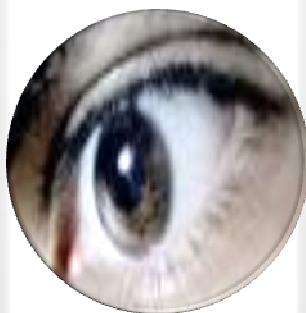
- Personalets ståsted, den subjektive opplevelsen
- Lete etter sammenhenger
- Utviklingsorientert perspektiv
- Første del i en GAP-analyse i forhold til intern org.utvikling



Case som vitenskapelig metode

- Det enkelte tilfelle
- Inngående studier/ i dybden
- Helhetlig analyse
- Bygge opp argumentasjon
- Case kan brukes til å skaffe en dypere forståelse av en enkelt hendelse, beskrive hva som er spesifikt med et enkelt sted eller utvikle teori

Mine datainnsamlingsmetoder:



OBSERVASJON



FOKUSGRUPPE



**DOKUMENT-
ANALYSE**



**NARRATIV
ANALYSE**



**EVALUERING/
SUBJEKTIVE
MENINGER**

Intervjuer?

Spørre-undersøkelse?

Problemstillingen: I hvilken grad opplever de ansatte at HVU har utviklet seg i retning av å bli en lærende organisasjon?

Narrativer

- En kilde til enkeltpersoners erfaringer
- Individperspektiv
- Skaper refleksjon
- Meningskonstruksjon på individnivå
- Fortellinger om hendelser/ livet
- Skriftlig eller muntlig

Hvordan kan narrativer brukes i denne sammenhengen?

- Bevisstgjøringsprosess – hos den enkelte og hos meg
- Få fram opplevelsene til den enkelte
- Kartlegge hva det kan være interessant å fokusere på/ gå i dybden av i det videre undersøkelsesopplegget
- Kanskje finne noen sammenhenger?
- Ingen anonymitet
- Kun beskrivelser, ikke vurdering og evaluering
- Historiene vil bli behandlet med respekt
- Historiene anonymiseres hvis materialet brukes direkte i avhandlingen og avklares eventuelt med vedkommende på forhånd

Sagt om lærende organisasjoner:

Det finnes tre typer virksomheter –

De som aldri oppdaget hva som skjedde.

De som ser tingene skjer.

De som sørger for at tingene skjer.



Skriveøkt 5/11-09:

David Garvins definisjon av lærende organisasjon:

"an organization skilled at creating, acquiring and transferring knowledge, and at modifying its behavior to reflect new knowledge and insights."

*"Without **accompanying changes in the way work gets done**, only the **potential** for improvement exists."*

TORSDAG 5/11

- Ta utgangspunkt i ditt starttidspunkt ved Hvaler ungdomsskole
- Beskriv hvilke endringer du opplever har skjedd på org.nivå
- Beskriv hvilke endringer som har skjedd på individnivå (egen, individuell praksis/ jobbutførelse)
- Send meg dine refleksjoner på mail i løpet av mandag 9/11-09

klav@hvaler.kommune.no

*"Ja, tenke det; ønske det; ville det med; - men gjøre det!
Nei, det skjønner jeg ikke!"*

Fra Peer Gynt

- Positive tilbakemeldinger
- Mye stoff å ta tak i
- Strukturerer alt materialet
- Kommer en mer grundig tilbakemelding etter hvert

Personalmøtet 14.12.09

Endringer på organisasjonsnivå		Antall respondenter
1	Utvikling av IKT-kompetanse -Fronter -Digitale læremidler, Cyberbook	12
2	Teamorganisering -deler oppgaver -utveksler ideer og erfaringer -fleksibilitet ifht organisering -trygghet og åpenhet -stor grad av autonomi, mindre detaljstyring -støtte fra andre i egne vurderinger	11
3	Tettere samarbeid med andre lærere/ endrede samarbeidsvaner	9
4	Elevvurdering - Større fokus på læringsmål og læreplanen	9
5	”Våre elever”, ikke dine og mine	6
6	Ledergruppa – en tydeligere drivkraft	6
7	Lite tid til kollektive samtaler (på tvers av team) om endringer og utvikling	5
8	Den enkeltes mening mindre betydningsfull?/ Mindre innflytelse for den enkelte	5
9	Opprettelse og utvikling av alle elevenes studietid	5
10	Læring gjennom felles erfaringer	5
11	Tid eller mangel på tid til samarbeid og kreativitet	5
12	Arbeid mot skolens overordnede målsetting	5
13	Tydelig og synlig ledelse	4
14	Tydeligere rolleavklaring for teamleder	4
15	Fysisk struktur med fysisk nærhet til elevene	4
16	Utvikling av elevenes arbeidsplaner	4
17	Etablering av skolebibliotek	4
18	Mer profesjonelle teammedlemmer	4
19	Refleksjon over egen praksis sammen med andre	3
20	Fleksibel organisering av elevene, inkludert nivådeling når det er nødvendig	3

21	Utvikling av vurderingsform innen elevvurdering	3
22	Endring i bruk av karakterer i undervisvurdering	3
23	FYSAK – skoleovergripende mentorordning hvor elever har ansvar for planlegging og gjennomføring	3
24	Innføring av valgfri aktivitetstid – aldersblandet tiltak	3
25	Morgenmøtet mellom basisgruppe og kontaktlærer	3
26	Utvikling av felles mal for elevsamtalen – IUP-verktøy i Fronter	3
27	Ukentlige fagseksjoner i basisfagene for lærerne	3
28	I større grad felles kurs og visjon for kollegiet	3
29	Nedskjæringer i bemanningen	3 (F.A.)
30	Fagarbeidere mye brukt som vikar grunnet 0-budsjett for vikarmidler	3 (F.A.)
31	Ny inspektør med større IKT-fokus	2
32	Ny og mer synlig seksjonssjef	2
33	Årstimetenkning	2
34	Dårligere FYSAK kvalitet som følge av nedbemanning og 0-budsjett til vikar	2
35	Dårligere kantinetilbud som følge av nedbemanning og 0-budsjett til vikar	2
36	Innføring av LUS – leseutviklings skjemaer for å følge opp/ dokumentere den enkeltes leseutvikling	2
37	Oppgradering av IKT-utstyr med pc'er og projektorer i alle undervisningsrom	2
38	Ikke lenger prat og hvisking i krokene	2
39	Lengre tilstedeværelsesplikt	2
40	Vedtakselever mister sine tilbud med fagarbeiderne som følge av vikarbruk	2
41	Få fag i fagkretsen	2
42	Elevsyn	2
43	Ledergruppa – for tidkrevende ressurs?	1
44	Ny inspektør - endret maktbalanse i ledelsen	1
45	Mer lyttende og endringsvillig ledelse	1
46	Mindre tilgjengelig rektor, sjelden medarbeidersamtaler	1
47	Fleksibel organisering av undervisningstid	1
48	Fleksibel organisering av lærestoff	1

49	Tydeligere skille mellom endringsvillige og mindre endringsvillige i kollegiet	1
50	Etablering av KLM-elever som skoleovergripende ordning for utvikling av digital kompetanse	1
51	Felles rutiner for hvordan man skriver IOP for enkeltvedtakselever	1
52	Utvikling av tilbud om praktisk arbeid for enkeltelever som har behov for dette	1
53	Etablering av felles rutiner og regler for voksne og elever gir mer trygghet i jobben	1
54	Bevisst satsing på mer sosialt samvær både i og utenfor arbeidstid	1
55	Oppussing av rom	1
56	Oppgradering av skolegården (ballplass)	1
57	Økt respekt blant lærerne for andre fagpersoners arbeid mot felles elever – fagarbeidere og helsesøster	1
58	Utvikling av lokal læreplan for sosial kompetanse	1
59	Etablering og integrering av mottaksgruppe for flyktninger og asylanter	1
60	Felles verdigrunnlag	1
61	Færre personkonflikter	1
62	Tydeligere oppgave- og ansvarsfordeling	1
63	Felles pause for elever og voksne (i tillegg til midttimen for elevene)	1
64	Felles aktivitetsdager for hele skolen	1
65	Kontinuerlig utviklingsarbeid	1
66	Ny vurderingsforskrift som vurderingsarbeidet knyttes tett opp mot	1
67	Mangel på gode systemer for informasjonsutveksling/ samordningsmekanismer for fagarbeidere som ikke følger sine team daglig	1
68	Lite samsvar mellom utstillingsvinduet utad og hvordan ting oppleves ”på bakrommet”	1
69	Observasjon av hverandres praksis	1
70	Større fokus på elevenes faglige læring	1
71	Må undervise i flere rom samtidig grunnet for liten tilgang til pc`er	1
72	Mye undervisningstid går med til pålagt testing av elevene	1