

**Verdal videregående skole
sin ”reise”
mot å bli en mer lærende organisasjon -
Hvor er vi? og Hvor vil vi?**

Av
Harald Morten Steen

Avhandling avlagt ved Handelshøjskolen i København/
Danmarks Pædagogiske Universitet for graden
Master of Knowledge Management
(Master i Kunnskapsledelse)
2008



FULLMAKTSERKLÆRING – MASTERAVHANDLING

Sett ett kryss:

- Jeg ønsker at min avhandling skal være allment tilgjengelig
- Min avhandling må bare lånes ut etter samtykke i hvert enkelt tilfelle
- Min avhandling inneholder taushetsbelagte opplysninger og er derfor ikke tilgjengelig for andre

Dato: 30. august 2008

Navn: Harald Morten Steen

Innholdsfortegnelse

Fullmaktserklæring.....	2
Innholdsfortegnelse	3
Forord	5
Sammendrag.....	6
Summary	7
1 Innledning.....	9
1.1 Utdanningspolitisk begrunnelse for valg av fokus.....	9
1.2 Personlig begrunnelse for valg av fokus	11
1.3 Teoretisk begrunnelse for valg av fokus	11
1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	12
1.5 Bakgrunn for valg av forskningsmetode	13
1.6 Nord-Trøndelag fylkeskommune	13
1.7 Verdal videregående skole	14
1.8 ”Reisen”	17
1.9 Oppgavens oppbygging.....	18
2 Valg av teoretisk perspektiv	20
2.1 Myndighetenes forventning til skolen som lærende organisasjon	20
2.2 En lærende organisasjon – definisjoner	22
2.3 Peter Senge.....	23
2.4 Nonaka og Takeuchi.....	28
2.5 Kunnskapsutvikling og kunnskapshjelpende kontekst.....	34
2.6 Oppsummering av teoretisk perspektiv	37
3 Metode.....	39
3.1 Ulike forskningstradisjoner	39
3.2 Metodevalg.....	41
3.3 Aksjonsforskning	43
3.4 Gjennomføring av møtene, samlingene og datainnsamlingen	48
3.5 Om å aksjonsforske i egen organisasjon	50
3.5.1 Min forutforståelse	52
3.5.2 Min dobbeltrolle	54
3.5.3 Min tilgang til feltet.....	55
3.6 Reliabilitet og validitet.....	56
4 Empiri og analyse	59
4.1 Diagnosen og planlegging av aksjonen – høsten 2007 til januar 2008	59
4.1.1 Forberedelser	59
4.1.2 Planlegging	60
4.1.3 Egne tanker og refleksjoner i planleggingsarbeidet	61
4.1.4 Avklaringsmøter.....	62
4.1.5 Egne tanker og refleksjoner i forberedelsen til møtet med seksjonslederne	63
4.1.6 Seksjonsledermøtet 11. januar 2008.....	64
4.1.7 Egne tanker og refleksjoner etter seksjonsledermøtet.....	65
4.2 Aksjonen: Samling 1 - 29. februar 2008	66
4.2.1 Forberedelser til samling 1	66
4.2.2 Arbeidsøkt 1	66
4.2.3 Arbeidsøkt 2	67
4.2.4 Egne tanker og refleksjoner etter arbeidsøkt 1 og 2.....	68

4.2.5	Arbeidsøkt 3	69
4.2.6	Egne tanker og refleksjoner etter arbeidsøkt 3	70
4.2.7	Arbeidsøkt 4	71
4.2.8	Egne tanker og refleksjoner etter samling 1	71
4.3	Analyse.....	72
4.3.1	Innledning til analysene	72
4.3.2	Hvor er vi?.....	72
5	Aksjonen: Samling 2 - 2. og 3. april	84
5.1	Innledning.....	84
5.1.1	Egne tanker og refleksjoner før samling 2:	84
5.2	Samling 2: 2. april 2008 (dag 1).....	84
5.2.1	Arbeidsøkt 1:	84
5.2.2	Egne tanker og refleksjoner i forhold til arbeidsøkt 1:.....	87
5.2.3	Arbeidsøkt 2:	87
5.2.4	Egne tanker og refleksjoner i forhold til arbeidsøkt 2:.....	88
5.2.5	Arbeidsøkt 3:	88
5.2.6	Egne tanker og refleksjoner i forhold til dag 1:	90
5.3	Samling 2: 3. april 2008 (dag 2).....	90
5.3.1	Arbeidsøkt 4:	90
5.3.2	Egne tanker og refleksjoner i forhold til arbeidsøkt 4:.....	91
5.3.3	Arbeidsøkt 5	91
5.3.4	Mine refleksjoner og fortolkninger etter samling 2:	92
5.4	Analyse.....	92
5.4.1	Innledning.....	92
5.4.2	Hvor vil vi?.....	92
5.5	Evaluering (egne refleksjoner) – april 2008.....	99
6	Oppsummering og konklusjoner	101
6.1	Innledning.....	101
6.2	Hva er Verdal vgs. sin status i arbeidet med Kunnskapsløftet og som en lærende organisasjon?.....	101
6.3	Hvilke valg kan bidra til å utvikle Verdal vgs. til en mer lærende organisasjon? .	103
6.4	Hvilke utfordringer teoretisk og praktisk har vi møtt på vår ”reise” mot en mer lærende organisasjon?	105
	Litteraturliste	109
	Figurliste.....	111
	Vedlegg.....	112
	Vedlegg 1 - Organisasjonskart	112
	Vedlegg 2 – Notat til møte med rektor.....	113
	Vedlegg 3 – Seksjonsledermøtet 11. januar 2008.....	115
	Vedlegg 4 - Møteinnkalling til samling 1	117
	Vedlegg 5 – Tidsplan og innhold for samling 1	118
	Vedlegg 6 – Tidsplan og innhold for samling 2.....	120

Forord

Dette har vært en interessant ”reise” sammen med mellomlederne ved Verdal videregående skole. Litt merkelig er det å tenke tilbake på det framtidsbildet jeg hadde da jeg startet; hvordan forskningsperioden skulle være og hva resultatet skulle bli. Jeg må vel være ærlig og si at dette bildet ble nokså forandret underveis, slik at det resultatet du nå holder i hånda er noe helt annet enn det jeg så for meg høsten 2007.

Underveis har jeg reflektert, lest og skrevet. Et arbeid som har medført at jeg satt igjen med flere spørsmål enn svar. Altså mer kunnskap har skapt flere spørsmål. Utdfordringen ble dermed å konkretisere og å redigere spørsmålene for videre bruk, til noe konkret som førte oss videre i ”reisen”. Å fortelle om denne ”reisen” har for egen del være med på å få nytt perspektiv på forbedringsarbeidet i skolen. Hvis det i tillegg har vært med på å forbedre dagens praksis ved Verdal videregående skole, er vi kommet et godt stykke på vei. Derfor har det vært interessant å kunne analysere ”reisen” og sette det inn i en teoretisk sammenheng.

Det er med dette som bakgrunn at jeg vil takke område- og seksjonslederne som har deltatt sammen med meg i ”reisen”. Det er fantastisk å samarbeide med en entusiastisk og dyktig gjeng medarbeidere som er opptatt av å utvikle sin egen arbeidsplass. Samtidig vil jeg takke rektor Ragnhild Saxebøl Nordset, som har gitt meg anledning til og tilrettelagt for at jeg kunne delta på masterutdanningen i kunnskapsledelse (MKL) 2006-2008.

Jeg takker min veileder Berit Kvalsvik Teige for samtaler og utallige utfordrende innspill. Det har medført at jeg har snudd opp ned på oppgaven flere ganger. At du har stilt krevende spørsmål og fulgt meg i prosessen, spesielt på slutten, har medført at masteroppgaven nå er blitt ferdig.

Takk til mine to barn Are og Oda, og min ektefelle Bente for tålmodighet, smil og oppmuntring i forhold til de mange arbeidsøktene som har gått med til å fullføre masteroppgaven.

Verdal 29. august 2008

Harald Morten Steen

Sammendrag

Min masteroppgave i kunnskapsledelse handler om temaet en lærende organisasjon. Problemstillingen er knyttet til Verdal vgs. sin reise mot å bli en mer lærende organisasjon. Reisen har vært sammen med skolens mellomledergruppe, som består av område- og seksjonslederne. Det første forskningsspørsmålet handler om hva er Verdal videregående skole sin status i arbeidet med St. meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* og som lærende organisasjon. Det andre forskningsspørsmålet handler om hvilke valg kan bidra til å utvikle Verdal videregående skole til en mer lærende organisasjon. Det siste forskningsspørsmålet handler om hvilke utfordringer teoretisk og praktisk har vi møtt på ”vår reise” mot en mer lærende organisasjon. Jeg jobber som assisterende rektor ved skolen, og jeg har drøftet underveis fordeler og ulemper ved å forske på egen arbeidsplass knyttet til min forutforståelse, dobbeltrolle og tilgang til feltet.

Jeg har valgt aksjonsforskning som metode, og aksjonsforskningsprosessen har foregått over en kort tidsperiode fra høsten 2007 til april 2008. Prosessen har bestått av møter og to dagssamlinger, der den siste samlingen var over to dager. Vi har vært gjennom hovedtrekkene i Coghlan og Brannicks aksjonsforskningsprosess. I diagnosen og planleggingen var det en avklaring med rektor, ledergruppen, og spesielt mellomlederne, for å få aksept for prosessen. Parallelt foregikk det en planlegging av innholdet i de to samlingene. Aksjonsfasen omfattet to samlinger, som hadde til hensikt å avklare *Hvor er vi?* og *Hvor vil vi?* i utviklingen av Verdal vgs. til en mer lærende organisasjon. I hver av disse fasene har det vært mellomperioder som har bestått av refleksjoner om prosessen, som blant annet har vært utgangspunkt for en evaluering. Evaluering av prosessen har også tatt utgangspunkt i sammendrag og notater av de muntlige tilbakemeldingene jeg fikk og indirekte oppfattet i etterkant av samlingene, samt ut fra en skriftlig tilbakemelding fra seksjons- og områdelederne etter samlingene.

Aksjonsforskningsprosessen har vært basert på en omfattende deltakende prosess, og har gitt både mellomledergruppen og meg et organisatorisk og faglig løft for å kunne arbeide videre med å utvikle Verdal vgs. til en mer lærende organisasjon. Konklusjonene er at Verdal vgs. er en lærende organisasjon fordi det er gode kunnskapsutviklingsprosesser i seksjonene, altså på individ- og gruppenivå, men ikke i like stor grad i hele skolen, altså på organisasjons- og interorganisasjonsnivå. Tiltakene vi kom fram til er vi i gang med å implementere for skoleåret 2008/2009, og tiltakene om tilrettelegging av arenaer for samhandling blir viktig for å utvikle Verdal vgs. til en mer lærende organisasjon.

Summary

My master's thesis is written in the field of knowledge management, and organisational learning has been the main subject. The aim of the thesis has been to look at how Verdal upper secondary school can improve in organisational learning. During this process I have cooperated with the school's group of intermediary executives, consisting of those in charge of each of the school's six departments.

The first issue of study deals with the school's status relating to the Parliamentary bulletin number 30 (2003-2004): *Culture for learning* as well as organisational learning within the school. The second issue of study looks at the choices which can help Verdal upper secondary school improve in organisational learning. The last issue to be dealt with is the theoretical and practical challenges the school is facing when improving organisational learning. I work as assistant head teacher, and in this process I have discussed both advantages as well as disadvantages by doing research at my own place of work, particularly according to factors such as preunderstanding, the dual role I find myself in, and access to the field of study.

As a working method I have chosen to use action research, and the process has taken place in the period from autumn 2007 to April 2008. During this rather short time there have been several short meetings in addition to two all-day meetings. During these encounters we have addressed the main issues in Coghlan and Brannick's action research process. When formulating the hypothesis as well as planning this study, I have been working closely with the school's head teacher, and especially the intermediary executives in order to get acceptance for this process. Simultaneously we planned the contents of the gatherings. The taking action phase consisted of two all-day meetings where the aim was to clarify questions like *Where are we?* and *Where are we going?* when it comes to developing organisational learning at Verdal upper secondary school. In between these meetings there have been periods of reflection concerning the process and these reflections have later on been evaluated. The evaluation has also been based on summaries and notes from oral feedback received after the meetings, and written feedback from the intermediary executives.

The action research process has been based on an extensive participating process which has improved the organisational as well as the professional knowledge for both the intermediary executives and me. The conclusions of this study claim that organisational learning is improving at Verdal upper secondary school.

The main reason for this is that there are great knowledge action processes in the various departments, that is at the individual as well as group level, but not at the school as a whole, meaning not at the organisational and interorganisational levels. The results of my study are now being implemented at our school. In the future it will be important to find areas where cooperation can take place so that Verdal upper secondary school can improve even more in organisational learning.

1 Innledning

Tema for oppgaven er følgende: **Verdal videregående skole sin ”reise” mot en mer lærende organisasjon: Hvor er vi? og Hvor vil vi?** I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hvordan jeg har kommet fram til valg av teori, forskningsmetode og forskningsspørsmål. Det er også naturlig å presentere hva som er status og hva som foregår ved egen skole og i Nord-Trøndelag fylkeskommune i forhold til de nasjonal politiske forventningene til skolen som lærende organisasjon.

1.1 Utdanningspolitisk begrunnelse for valg av fokus

Ved innføringen av Kunnskapsløftet¹ forventer norske myndigheter at skolen framtrer som en lærende organisasjon, som vektlegger kultur for læring og utvikling. Det skal legges til rette for kultur for læring både på elevnivå og i skolen som organisasjon. I St.meld. nr. 30 (2003-2004:26) *Kultur for læring* framheves betydningen av at skolene utvikler seg som lærende organisasjoner:

Samarbeid mellom lærere, nettverksbygging og erfaringsutveksling mellom skoler, samarbeid mellom hjem og skole, og med lokalt samfunns- og næringsliv og lærerutdanningsinstitusjoner er også viktige forutsetninger for skoleutvikling. Dagens kunnskapsamfunn 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.

Å utvikle Verdal videregående skole, som vil være hovedfokus i den oppgaven, til en lærende organisasjon kan være ett av flere virkemidler for at skolen kan gi en best mulig opplæring til elevene. Slik jeg ser det sier derimot meldingen lite om det teoretiske perspektivet, og heller ikke noe om hvordan arbeidet med å legge til rette for organisasjonslæring kan gjøres i praksis. I kompetanseutviklingsstrategien *Kompetanse for utvikling* (2005:7) er det blant annet en forventning til skolelederne ”om et tydelig og kraftfullt lederskap som har evne til å initiere og lede felles utviklingsarbeid”. Kompetanseutviklingsstrategien er et felles utgangspunkt for et kompetanseløft som skal gjennomføres i grunnopplæringen og i Kunnskapsløftet, som blant annet er førende i forhold til forventningene om at skolene utvikles til å bli lærende organisasjoner. Med utgangspunkt i egen skole ønsket jeg i denne masteroppgaven å se på

¹ Kunnskapsløftet er den nye reformen i grunnskolen og videregående opplæring. Reformen fører til en rekke endringer i skolens innhold, struktur og organisering fra første trinn i grunnskolen til siste trinn i videregående opplæring. Reformen startet i august 2006 og omfatter fra høsten 2007 elevene på 1. – 10. trinn i grunnskolen og på første og andre trinn i videregående opplæring. Kilde: www.regjeringen.no

hvordan ledelsen og mellomlederne ved skolen, jobbet for å utvikle læringsmiljøet og organiseringen av det, slik at det kan fremme læring for elever og for personalet som profesjonelt fellesskap.

I St. meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* uttales det at en skole i omstilling krever samhandling i og mellom flere nivå for å kunne utvikle, forvalte og ta i bruk hver enkelt medarbeiders kunnskaper for å mestre daglige utfordringer og samtidig etablere ny praksis når det er nødvendig. Videre trekkes det fram at skolen møter stadig større mangfold av elever og foresatte, og at elevene har krav på tilpasset opplæring ut fra sine forutsetninger og behov. St. meld. nr. 30 understreker at disse faktorene stiller forventninger til lærerne og skolen som organisasjon. Forventningene fra sentrale myndigheter er dermed at den enkelte skole i større grad bør fungere som en lærende organisasjon, med en tydelig og utviklingsorientert ledelse. Ved at skolene blir lærende organisasjoner er det en forventning fra sentrale myndigheter at Kunnskapsløftet skal føre til en bedre tilpasset grunnopplæring og mer læringsutbytte for den enkelte elev.

Verdal videregående skole har ikke nedfelt i sin utviklingsplan å utvikle seg til en lærende organisasjon. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 1.7. Men skolen har valgt å ta tak i forventningene fra sentrale myndigheter for å diskutere hva innebærer dette for skolen, og hvor står Verdal videregående skole i denne debatten. Andre spørsmål som det også er sentralt å stille i lys av dette er: Hvordan vil vi utvikle oss som skole? Hva er vårt pedagogiske ståsted? Hva forstår vi med en lærende organisasjon? Hva sier teorien om en lærende organisasjon? Hva er ”vår” versjon av en lærende organisasjon?

I et nasjonalt perspektiv er det ønskelig at skolene har som hovedmål å utvikle seg til en lærende organisasjon, med utgangspunkt i at elevene lærer mer ved en lærende skole (Kristiansen, 2004). For at vi skal kunne møte kravene og målene i forhold til dette og Kunnskapsløftet, blir det sentralt hvordan vi løser den overordnede skoleutviklingsstrategien skolen som lærested for lærere og ledere; altså en lærende organisasjon. Hvordan Verdal videregående skole velger å legge til rette for en systematisk erfaringsinnsamling, kollegial refleksjon og utviklingsplanlegging, i en ”reise” mot å bli en mer lærende organisasjon, vil derfor være relevant i en utdanningspolitisk kontekst.

1.2 Personlig begrunnelse for valg av fokus

Min erfaring som lærer ved flere videregående skoler har gitt mange refleksjoner i forhold til læring i skolen som organisasjon. Disse erfaringene har vært nyttige når jeg siden ble ansatt som leder for å utøve administrativt arbeid og drive utviklingsarbeid i skolen. Jeg har hatt en lederrolle ved Verdal videregående skole fra 1998, og vært ansatt som assisterende rektor siden 2000 bare avbrutt med et vikariat i et år som rektor ved annen videregående skole i Nord-Trøndelag.

I stillingen som assisterende rektor er jeg opptatt av en kontinuerlig utvikling av skolen, for å kunne gi en best mulig opplæring til elevene. Interessen for kobling av teori og praktisk yrkesutøvelse har i alle år preget min hverdag som leder i skolesektoren. Som assisterende rektor har jeg hatt muligheter til å delta i og legge til rette for utviklingsprosesser for ansatte ved egen skole, slik at det fremmer læring hos den enkelte elev. Temaet en lærende organisasjon har derfor gradvis vokst seg fram ut fra en daglig lederpraksis i skolehverdagen og samlingene i studiet master i kunnskapsledelse. Oppgavene mine i dette studiet har i de fleste tilfellene handlet om skolen som en lærende organisasjon.

Med St. meld. nr. 30 (2003-2004:3) *Kultur for læring* har Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD) signalisert at de ønsker et systemskifte i norsk skole. Intensjonen har også vært å øke handlingsrommet for den enkelte kommune og skole slik departementet har skissert i strategidokumentet *Skolen vet best* (UFD 2002). St. meld. nr. 30 understreker behovet for å utvikle skolene som lærende organisasjoner, som er en del av den omfattende kompetanseutviklingen som er planlagt for perioden 2005-2008. Med bakgrunn i forventningene fra sentrale myndigheter har det over tid utviklet seg en nysgjerrighet i forhold til begrepet ”skoler som lærende organisasjoner”. Spørsmålene jeg har stilt meg er: Hva skjer ved en skole som diskuterer hvordan de skal utvikle seg til en lærende organisasjon? Hvilke valg tar en skole for å utvikle seg til en mer lærende organisasjon?

1.3 Teoretisk begrunnelse for valg av fokus

De siste tiårene har det pågått omfattende forskning i forhold til temaet lærende organisasjoner. Et grunnleggende spørsmål er, i følge Roald (2004), om det i det hele tatt kan antas at organisasjoner kan lære. Dette tas for gitt ved bruk av begrepet organisasjonslæring hevder han. I følge Roald (2004) sier St. meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* lite om det teoretiske perspektivet bak begrepet en lærende organisasjon. Meldingen er heller ikke klar i forhold til hvordan man skal legge til rette for organisasjonslæring i praksis.

Roald (2004:6) trekker opp noen retninger innenfor teorifeltet om organisasjonslæring, men presiserer at feltet er mangfoldig og delvis uferdig. Videre hevder Roald at utfordringen blir å fylle begrepet ”en lærende organisasjon” med et konstruktivt meningsinnhold.

Kompetanseberetningen (2003) viser til Chris Argyris og Donald Schön, Peter Senge, og Ikujiro Nonaka og Hirotaka Takeuchi som teoretisk grunnlag for beretningen. Min ambisjon er å bruke deler av teorien som et bakteppe for min analyse. Jeg vil i denne sammenhengen trekke fram sentrale perspektiv ved begrepet, sett med skolens øyne. Et sentralt mål med denne oppgaven er å belyse hva jeg sammen med område- og seksjonslederne ved Verdal videregående skole kan ta av grep for utvikle skolen mot en mer lærende organisasjon.

1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

Det profesjonelle fellesskapet ved skolen består av lærerteam² for hver klasse og seksjonene³. De som leder dette profesjonelle fellesskapet er område- og seksjonslederne (se vedlegg 1), og er de som er nærmest det som skjer i skolehverdagen. I min oppgave velger jeg å avgrense oppgaven og gjennomføre undersøkelsen med utgangspunkt i mellomlederne, som er område- og seksjonslederne ved vår skole. Det hadde vært interessant å ta med både rektor og lærerne i prosessen, men på grunn av omfanget og arbeidsmengden i forhold til datainnsamlingen har jeg valgt å utelate dem. Denne masteroppgaven vil fokusere på hvordan jeg som leder ved Verdal videregående skole⁴ sammen med område- og seksjonslederne kan være med på å bidra til at skolen kan nå det nasjonale målet om å bli en mer lærende organisasjon.

Problemstillingen er knyttet til temaet lærende organisasjon og har som presisert innledningsvis tittelen:

*Verdal videregående skole sin ”reise” i mot å bli en mer lærende organisasjon:
Hvor er vi? og Hvor vil vi?*

Problemstillingen er delt inn i tre mer presise forskningsspørsmål:

- 1) Hva er Verdal vgs. sin status i arbeidet med Kunnskapsløftet, og som en lærende organisasjon?
- 2) Hvilke valg kan bidra til å utvikle Verdal vgs. til å bli en mer lærende organisasjon?
- 3) Hvilke utfordringer teoretisk og praktisk har vi møtt på ”vår reise” mot en mer lærende organisasjon?

² Lærerteamene består av lærerne som underviser i en bestemt klasse.

³ Verdal videregående skole har en organisasjonsstruktur som er inndelt i tre områder med hver sin områdeleder. Hvert område er inndelt i fagseksjoner for hvert utdanningsprogram. Disse koordineres av en seksjonsleder. Lærerteamene består av lærerne som underviser i en bestemt klasse

⁴ Verdal videregående skole; jeg vil i resten av oppgaven bruke forkortelsen Verdal vgs.

1.5 Bakgrunn for valg av forskningsmetode

Etter som min interesse er knyttet til en prosess sammen med område- og seksjonslederne, har jeg valgt aksjonsforskning som tilnærming, noe som utfordrer meg til å forske med feltet og ikke bare på feltet. I motsetning til andre forskningsmetoder har nytteperspektivet en mer framtreddende posisjon i aksjonsforskning. Tiller (2006:45) skriver at: "Aksjonsforskere forsker sammen med aktørene i praksis, og forskningen har som grunnpremiss at resultatene som genereres, skal komme praktikerne til gode i en eller annen form". Dette er en av mine begrunnelser for å velge aksjonsforskning som forskningsopplegg. Tiller (2006:48) hevder videre at en aksjonsforsker har rolle som sokratisk klegg som pirrer borti praksis, heller enn å innta en rolle som passiv flue som betrakter det som skjer. Han påstår også at: "Aksjonsforskning er ikke en metode eller en særegen type data, men et helhetlig forskningsopplegg av konstruktiv karakter, hvor forskeren aktivt deltar i forandrende inngrep i det studerende feltet".

Slik jeg ser det er dermed en bevisst og målrettet påvirkning legitimt i en aksjonsforskningsprosess, hvilket ikke uten videre er legitimt i annen type forskning. I forskende partnerskap kan det være en fordel at forskeren også har kunnskap om selve aksjonen som skal gjennomføres, nettopp for å kunne forske med feltet og ikke bare på feltet. Min kunnskap om lærende organisasjoner, kunnskapsutvikling og ledelse, anser jeg derfor som viktig i forhold til min aksjonsforskningsprosess sammen med område- og seksjonslederne for i fellesskap kunne utvikle Verdals til en mer lærende organisasjon.

I det neste kapitlet (kapittel 1.6) vil jeg se på Nord-Trøndelag fylkeskommune sin rolle i arbeidet å utvikle de videregående skolene i Nord-Trøndelag i forhold til intensjonene i St. meld. nr. 30. Deretter vil jeg i det påfølgende kapitlet (kapittel 1.7) presentere Verdals videregående skole som organisasjon, for å kunne gi et inntrykk av utgangspunktet for aksjonsforskningsprosessen

1.6 Nord-Trøndelag fylkeskommune

Avdeling for videregående opplæring i fylkesadministrasjonene i Nord-Trøndelag fylkeskommune, er det største tjenesteområdet innenfor fylkestingets ansvarsområde. Om lag 7000 ungdom og voksne er elever eller lærlinger i videregående opplæring i Nord-Trøndelag. Fylkeskommunen har ansvaret på vegne av staten gjennom utdanningsdirektoratet, for de videregående skolene i Nord-Trøndelag. Fylkeskommunen er politisk styrt gjennom fylkestinget, som det øverste folkevalgte organ, og har parlamentarisk styreform med et

fylkesråd med seks heltidspolitikere, som har ansvaret for den samlede fylkeskommunale administrasjon. Fylkestinget har gitt fylkesrådet et stort politisk handlingsrom ved at rådet har fått delegert det meste av oppgaver og ansvar. Fylkesutdanningsjefen er en av seks administrative ledere, der administrasjonssjefen er øverste leder.

For å møte forventningene til skoleeierne fra sentrale myndigheter i forbindelse med St. meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* og Kunnskapsløftet, ble det i 2005 gjennomført to grep av fylkesutdanningsjefen. Det ene var å opprette ni arbeidsgrupper, det andre var opprettelsen av fagnettverksgrupper. I forhold til disse to grepene var det ingen politiske initiativ eller føringer fra fylkestinget. Dette var administrative beslutninger som fylkesutdanningsjefen iverksatte vinteren 2005 sammen med rektorene for de videregående skolene.

De ni arbeidsgruppene fikk hvert sitt ansvarsområde ut fra hovedområder i sentrale styringsdokumenter som St.meld. nr. 30, læreplanen i Kunnskapsløftet, Skole for digital kompetanse 2004-2008 for å nevne noen. Mandatet til arbeidsgruppene var å anbefale og å foreslå konkrete tiltak i form av et plandokument innenfor sine arbeidsområder. Gruppene ble sammensatt av inntil åtte personer fra de videregående skolene med rektorer som ledere for gruppene. Rektorgruppen er forøvrig styringsgruppe for arbeidet som ble i gang i forbindelse med Kunnskapsløftet.

Det andre grepet var opprettelsen av fagnettverk. Det ble opprettet fagnettverk for alle fagområdene i Kunnskapsløftet. Fagområdene er blant annet språk, realfag, samfunnsfag, byggfag, helse- og sosialfag og så videre. Fagnettverkene er satt sammen av representanter fra alle de videregående skolen som har det aktuelle faget. Mandatet nettverkene har er å anbefale og å forslå tiltak innen blant annet kompetanseutvikling for lærerne i Nord-Trøndelag, men også være en arena for refleksjon og kunnskapsdeling i arbeidet med de nye fagene i Kunnskapsløftet. Etter som hver skole har en representant i nettverkene, er det lagt til rette for en kunnskapsdeling fra hver skole til nettverkene og fra nettverkene og ut i skolene.

1.7 Verdal videregående skole

Skolen har ca 530 elever og 130 ansatte. Det tilbys opplæring innen 8 utdanningsprogram, og det er totalt 35 klasser i tillegg til grupper med voksenopplæring. Verdal videregående skole en av de fem største skolene i Nord-Trøndelag fylke, og ble etablert i 1976. Skolen var en av de første i landet som ble utviklet og bygd som en kombinert videregående skole. En kombinert skole der de gamle gymnas- og yrkesfagene, ble lagt under samme tak som allmennfag og håndverk- og industrifag. Som en av de første videregående skolene i sitt fylke

(og landet) innførte Verdal videregående skole en helt ny organisasjonsstruktur i 1992. De fikk dispensasjon fra gjeldene opplæringslov, som blant annet sa at rektor skulle være nærmeste personalansvarlig for alle ansatte. De gikk bort fra modellen med inspektører og hovedlærere, og over til avdelingsledere med rektors fullmakt i forhold til både det å ha personalansvar, pedagogisk ansvar og økonomisk ansvar.

Fra og med 1. august 2006 ble det implementert en ny organisasjonsstruktur, for blant annet å kunne møte kravene og utfordringene i Kunnskapsløftet. I den nye strukturen hadde vi blant annet fagledere og faggrupper for lærerne, og team i forhold til elevene. Faggruppene skulle være en arena for blant annet samtale og refleksjon rundt undervisning, felles praksis og handlemåter, samt arbeidet med innføringen av Kunnskapsløftet. Fra og med skoleåret 2007/2008 fikk faglederne en ny rolle som seksjonsledere og faggruppene endret navn til seksjoner, på grunn av at den nye strukturen ikke ga den ønskete effekten på kort sikt som planlagt. Ansvar for arbeidet med innføringen av Kunnskapsløftet tilhører fortsatt seksjonene. Se for øvrig vedlegg 1 når det gjelder organisasjonsstrukturen.

Mitt generelle inntrykk av organisasjonen i dag, er at gruppen med seksjonsledere består av ulike fagfolk der noen er usikre på den nye organiseringen, sin rolle og ansvaret. Seksjonsledergruppen og seksjonene består av sterke og kvalifiserte fagpersoner, der enkelte vil ta vare på tradisjonen med kunnskapsdeling slik det var i den gamle organisasjonsstrukturen. Slik jeg ser det har denne tradisjonen vært ”lukket”, i den forstand at den har vært holdt innenfor et fåtall lærere og gruppe av lærere eller i seksjonene. I noen deler av organisasjonen har man fortsatt modellen og holdningen ”en lærer, én klasse, ett fag, én time” er den beste arbeidsformen. Med en slik modell og holdning kan det være utfordringer med å utvikle oss til en mer lærende organisasjon og å arbeide med innføringen av Kunnskapsløftet.

Arbeidet med Kunnskapsløftet i seksjonen skjer med utgangspunkt i blant annet føringene fra fagnettverkene og de ni arbeidsgruppene som nevnt i kapitlet om Nord-Trøndelag fylkeskommune. I forbindelse med innføringen av fagnettverk ble det tatt en beslutning ved vår skole om at det var lærere og seksjonsledere som i størst mulig grad skulle delta i dette arbeidet, og ikke områdelederne. Begrunnelsen var at det er seksjonene og lærerne som står nærmest utfordringene og behovet for kunnskap i skolehverdagen, spesielt når det innføres en ny reform. Om dette var en god beslutning kan diskuteres. På den ene siden kan topp- og områdeledernivået mangle informasjon og kunnskap om arbeidet med Kunnskapsløftet, og

må få tak i dette på en annen måte. På en annen side flyttes arbeidet med St. melding nr 30 og Kunnskapsløftet ut fra skolen. I og med at det er etablert arbeidsgrupper og fagnettverk, kan disse i større grad virke som en ”motor” og påvirke arbeidet med innføringen av Kunnskapsløftet i forhold til den enkelte videregående skole.

For å demme opp for denne påvirkningen kan det kreve at man som skoleleder er oppmerksom i forhold til denne maktforskyvningen. Det som kan skje er at seksjonene hver for seg utvikler sin egen praksis og arbeidsformer, mens den overordnede styringen og helhetsteningen i mindre grad påvirker retningen i arbeidet. Spesielt med tanke på forventningene om at skolene skal utvikles som lærende organisasjoner, bør det i større grad være en lokal ledelse og bevissthet om hvordan man vil utvikle skolen i forhold til dette.

Det er flere grunner til at jeg ønsker å ta med mellomlederne på en reise for å finne ut hvordan Verdal vgs. kan møte forventningene i St. meld. nr. 30. For det første er det ikke nedfelt i utviklingsplanen til Verdal vgs. at vi har som mål å utvikle oss til en lærende organisasjon. Vi har en gjennomarbeidet utviklingsplan som er godt kjent blant ansatte. For det andre danner planen blant annet utgangspunktet for den pedagogiske diskusjonen og arbeidet med å avklare skolens ståsted i forhold til Kunnskapsløftets krav om en lærende organisasjon. Denne diskusjonen er det opp til hver enkelt seksjon og seksjonsleder å gjennomføre. Min rolle i organisasjonsstrukturen er som assisterende rektor og pedagogisk leder for hele skolen, i samarbeid med seksjonslederne å drive det pedagogiske utviklingsarbeidet og bidra til innføringen av Kunnskapsløftet. For det tredje har jeg de siste årene spesielt sett behovet for at det i større grad er en overordnet ledelse av arbeidet på egen skole, i forhold til forventningene i St. meld. nr. 30 om at skolene skal utvikles til lærende organisasjoner. En av grunnene til dette har vært innføringen av arbeidsgruppene og fagnettverkene i Nord-Trøndelag, som krever stor og aktiv deltakelse fra alle de videregående skolene. I og med at skoleeier satte i gang disse tiltakene, er det en mulighet for at vi i mindre grad har fokusert på å arbeide overordnet og helhetlig på egen skole med forventningene i St.meld. nr. 30. Derfor har jeg i arbeidet med denne masteroppgaven, et ønske om å ta med mellomlederne på en reise for å finne ut hvordan Verdal vgs. kan bli en mer lærende organisasjon.

1.8 "Reisen"

... skabe en lærende organisasjon er en process som kan betragtes som en "uendelig rejse initiert af ledelsen, men realiseret sammen med medarbejderne. Rejsen er bygget op omkring temaer, der bl.a. er relatert til adfærd, kultur, struktur og kompetance. (Bache i Nordhaug, 2006:271).

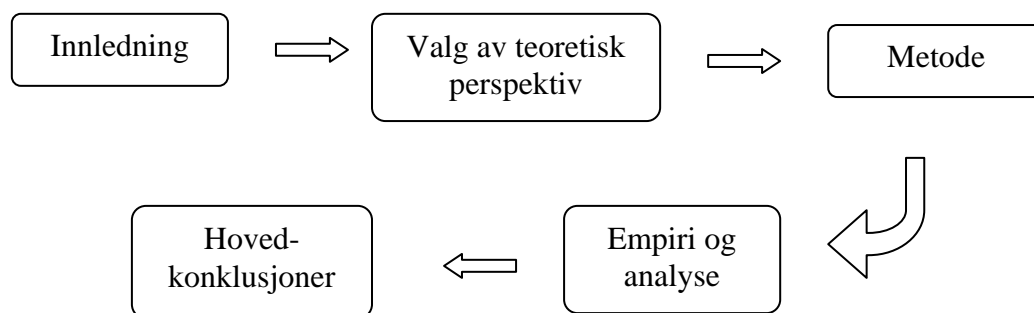
Med dette sitatet inviterte jeg område- og seksjonslederne med på "en reise" mot å utvikle Verdal vgs. til en mer lærende organisasjon (se vedlegg 4). Reisen var en aksjonsforskningsprosess som har foregått i tidsrommet høsten 2007 til april 2008.

Hovedtrekkene i denne prosessen kan deles i tre faser.

- *Diagnosen og planleggingen* varte fra høsten 2007 til januar 2008 med møter for å få aksept for prosessen, samt drøftinger, bearbeiding og refleksjon over tilbakemeldinger og egne refleksjoner. Dette resulterte i en foreløpig plan for to felles samlinger med område- og seksjonslederne, som ble gjennomført 29. februar 2008 og 2.- 3. april 2008. Planlegging av aksjonen ble gjennomført parallelt med diagnosen, i perioden januar til februar 2008. Dette innbefattet planlegging av første samling og gjennomføringen av samlingen, som avklarte vår status når den gjelder Kunnskapsløftet og forståelsen av begrepet en lærende organisasjon.
- *Aksjonsfasen* omfattet etterarbeid av første samling og forarbeid og gjennomføring av andre samling. I andre samling var hovedhensikten å komme fram til hvilke konkrete handlinger som kan utvikle skolen til å bli en bedre lærende organisasjon.
- *Evaluering* med egenrefleksjon og oppsummering av muntlige og skriftlige tilbakemeldinger foregikk i april 2008. Hensikten var å sjekke ut med område- og seksjonslederne om jeg hadde en noenlunde lik virkelighetsoppfatning av reisen/ aksjonsforskningsprosessen vi hadde gjennomført. Disse tilbakemeldingene var en støtte for meg i arbeidet med gjennomgang og systematisering av data, men også i forhold til det konkrete vi skulle arbeide sammen med videre framover våren og høsten 2008.

1.9 Oppgavens oppbygging

For oversiktens del vil jeg presentere masteroppgavens oppbygging slik:



Figur 1: Masteroppgavens oppbygging

Oppgaven er inndelt i seks deler:

1) Innledningen beskriver valg av teori, forskningsmetode og forskningsspørsmål, presentasjon av skolen og fylkeskommunen, og oppbygging av oppgaven.

2) *Valg av teoretisk perspektiv* har en presentasjon av forventningen til skolene fra sentrale myndigheter og noen definisjoner av begrepet en lærende organisasjon. I dette kapitlet tar jeg også utgangspunkt i sentral teori opp mot lærende organisasjoner med fordypning i utvalgt teori knyttet til kunnskapsutvikling og kunnskapshjelpende prosesser. Jeg har valgt Senges (2004) og Nonaka & Takeuchis (1995) teorier som bidragsyttere fra organisasjonsteorien, og har satt fokus på noen sider ved deres teorier, som jeg vurderer som sentrale når jeg vurderer skolen som lærende organisasjon.

3) *Metodekapitlet* framstiller forskningsprosessen med aksjonsforskning som metode i arbeidet, samt kritikk av metoden. Jeg har vært opptatt av å få til en forsknings- og læringsprosess, samtidig som at problemstillingen skulle være knyttet til et reelt behov i praksisfeltet. Jeg gjør rede for valg av metode og forskningsdesign, samt at jeg ønsker å gi en oversikt over arbeidsprosessen og hvordan jeg har valgt å belyse problemstillingen.

4 og 5) *Empiri og analyse* er delt inn i to kapitler og forteller om aksjonsforskningsprosessen som har foregått i tre faser: 1) Diagnose og planlegging, 2) Aksjonen og 3) Evaluering. For hvert kapittel er det en analyse av funn og hva som er observert.

6) *Oppsummering og konklusjoner* oppsummerer hovedtrekk i forhold til problemstillingen, og mine tanker over læring i prosessen.

I vedleggene er det tatt med organisasjonskart, notater og de ulike møteinnkallingene i løpet av aksjonsforskningsprosessen.

I dette kapitlet har jeg redegjort for valg av teori, forskningsmetode og forskningsspørsmålene. I det neste kapitlet vil jeg presentere teorien jeg har valgt for masteroppgaven.

2 Valg av teoretisk perspektiv

I dette kapitlet ønsker jeg å gi en presentasjon av konteksten for oppgaven. Jeg finner det relevant å se på sentrale myndigheters forventninger om at skolen skal utvikles til lærende organisasjoner. Jeg vil ta for meg Senges (2004) og Nonaka & Takeuchis (1995) teorier som bidragsyttere fra organisasjonsteorien, og har satt fokus på noen sider ved teorien, som jeg vurderer som sentrale for å få fram det som vektlegges når jeg vurderer skolen som lærende organisasjon.

2.1 Myndighetenes forventning til skolen som lærende organisasjon

NOU 2003:16 *I første rekke* er utgangspunktet for St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* og Kunnskapsløftet, som omfatter en reform av hele grunnopplæringen. I St. meld. nr. 30 er det understreket at gjennomføringen av reformen krever en målrettet innsats på alle nivåer i opplæringssystemet over flere år. Det forventes at det mellom lærere og elever er et samspill som gir en god læring, i en skole som preges av trivsel både faglig og sosialt. Det er også påpekt i meldingen at utviklingen av skolen som lærende organisasjoner må ta disse perspektivene på alvor. I meldingen er det en forventning til skoleeier om å ta ansvar for utvikling av skolen for å få en varig effekt av reformen. Skoleeiers ansvar var jeg inne på i kapittel 1.6 om Nord-Trøndelag fylkeskommune, der jeg tok opp hvordan kommunen har valgt å løse forventingene fra sentral myndigheter.

Som nevnt i min innledning forventer norske myndigheter at skolen framtrer som lærende organisasjoner. I St.meld. nr. 30 er det signalisert at det trengs et systemskifte i måtene skolene styres på, for å møte et større mangfold av elever og foresatte. Dette systemskiftet er understreket med behovet for å utvikle skolene som lærende organisasjoner, som en del av en omfattende pågående kompetanseutvikling som gjennomføres i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet. Formålet med dette arbeidet er å utvikle kompetansen til skolens ansatte, slik at det kan gi elevene en god opplæring i et stadig mer kunnskapskrevende og mangfoldig samfunn. Forutsetningene for å kunne lykkes med å gi elevene en god opplæring, er i følge meldingen blant annet at skolene legger til rette for og har en vilje til å utvikle seg til en lærende organisasjon.

Som nevnt i min innledning kan det å utvikle Verdal vgs. til en lærende organisasjon være et av flere virkemidler for å gi elevene en best mulig opplæring, og på denne måten være med på å nå de politiske intensjonene. I de siste tiårene har norsk skole vært drevet av ulike

ledelsesformer og ut fra ulike ideer om ledelse. Det ”profesjonelt-byråkratiske”, ”New Public Management” og ”lærende organisasjoner” er tre spesifikke ledelsesregimer vi ser både på kommune- og skolenivå (Utvikling av skolen - om skoleeiers rolle, ledelse og kompetanseutvikling, 2004:4). De fleste ledelsesformene er virksomme på forskjellige måter i skolene i dag, men det er ideer fra ”lærende organisasjoner” som spesielt er i fokus i dette tiåret i norsk skole (NOU 2003:16 *I første rekke*, 2003). Hvis man ser på begrepet skoler som lærende organisasjoner så kan man stille spørsmål om det er et så entydig begrep som de skolepolitiske dokumentene kan gi inntrykk av. En grunn til å stille dette spørsmålet, er at det i følge Roald (2004) finnes mange tilnærminger og definisjoner i teorifeltet, og noen er til dels uferdige. Roald (2004:6) illustrerer dette med to definisjoner:

Cyert og March definerer ”organisasjonslæring som: Mål og rutiner tilpasses fortløpende de erfaringer man gjør. Peter Senge bruker denne definisjonen på omgrepet ”lærende organisasjonar”: Organisasjonar der deltakarane jamleg utviklar evna til å skape ønska resultat, der nye og ekspansive tankesett blir framelska, der kollektive ambisjonar får spelerom, og der menneska kontinuerlig lærer meir om korleis en lærer saman.

Som Roald (2004) påpeker er det et spenn i definisjonene, noe som også kan overføres til mine erfaringer fra skolen. Oppfatningen og forståelsen til ansatte i skolen om hva en lærende organisasjon er, opplever jeg har en like stor variasjon ved Verdal vgs. Dette kan medføre et behov for en avklaring og diskusjon for å komme fram til en felles forståelse av begrepet en lærende organisasjon. Slik jeg ser det blir det ikke uten videre ukomplisert å snakke om det, når forståelsen av begrepet hos ansatte i skolen kan ha et stort spenn. I forhold til forventningene i St. meld. nr. 30 om skolene som lærende organisasjoner, hevder Roald (2004) blant annet at skolene oppfattes som organisasjoner og at omstillingsarbeidet er samhandling basert på læringsprosesser. I utgangspunktet høres dette enkelt og greit ut, men forskning og internasjonal litteratur gir oss mange ulike måter å se dette på i følge Roald (2004:7). I en kunnskapsintensiv organisasjon som skolen er det ansatte med forskjellig fagbakgrunn og utdanning. Dermed kan det være flere fortolkningsrammer og perspektiv om skolen som organisasjon slik det også er i litteraturen, og man kan få ulike oppfatninger når man drøfter organisasjonslæring i skolen.

For å kunne legge opp til gode prosesser i arbeidet med å organisasjonslæring i skolen, kreves det kunnskap om blant annet ledelse og lærende organisasjon. Som skoleleder finner jeg det naturlig å stille spørsmål om hvilken kunnskap som finnes om å lede skoler i retning av det som omtales som lærende organisasjoner. Det er framhevet i St. meld. nr. 30 at lederne spiller

en sentral rolle for at skolen skal kunne fungere som lærende organisasjoner. Slik Roald (2004:5) ser det sier ikke meldingen noe om de teoretiske perspektiver, eller hvordan arbeidet med å legge til rette for organisasjonslæring i praksis. Jeg finner det derfor interessant å kunne diskutere hva det innebærer for oss som skole å utvikle oss til en mer lærende organisasjon. Andre sentrale spørsmål jeg finner naturlig å reflektere rundt er: Er vi en lærende organisasjon? Vil vi være en lærende organisasjon? Hvis vi vil, hvorfor? Hvis vi ikke vil, hvorfor ikke? Hva vil vi så utvikle oss til? Hvilke strategier kan vi ta for å møte forventningene? Hvis vi utvikler en strategi for en lærende organisasjon, hvordan oppfyller dette de nasjonale målsettingene?

Som det er påpekt i St. meld. nr. 30 har lederne en sentral rolle i forventningene om å utvikle skolene som lærende organisasjoner. For vår del, som jeg nevnte i min innledning, handler dette om de som er nærmest lærerne, altså mellomlederne. Etter som St. meld. nr. 30 i liten grad sier noe om teoretisk perspektiver og hvordan det kan arbeides i praksis med organisasjonslæring, trenger vi som skoleledere derfor redskaper og metoder som kan utvikle læring og kompetanseutvikling for den enkelte lærer, arbeidsgrupper og skolen som system. Derfor er det også interessant å ta med mellomlederne på en ”reise” mot å bli en mer lærende organisasjon.

2.2 En lærende organisasjon – definisjoner

I min problemstilling bruker jeg begrepet en lærende organisasjon. Jeg har gjort dette valget fordi det er sentralt i de nasjonale styringsdokumentene. Jeg har trukket fram noen definisjoner som jeg ser som sentrale.

Kompetanseutviklingsstrategien (Kompetanse for utvikling, 2005) understreker at forventningene fra sentrale myndigheter er at skolene skal utvikle læringsmiljøet og organiseringen av det, slik at det best mulig fremmer læring for elever og for personalet som profesjonelt felleskap. Resultatet av Kunnskapsløftet skal bli en bedre tilpasset opplæring for den enkelte elev. I forhold til dette har jeg valgt å ta utgangspunkt i Jensens (2007) definisjoner av tilpasset opplæring. Han har drøftet dette i sin bok *Tilpasset opplæring i en lærende skole. Om utvikling av læringsmiljøet*, og mener at tilpasset opplæring handler om å utvikle en skole hvor alle legger til rette for, og bidrar til, at alle lærer og utvikler sitt potensial gjennom deltakelse i læringsfellesskapet. Videre sier han at en deltakelse i læringsfellesskapet er en kontinuerlig prosess/ utviklingsarbeid gjennom refleksjon over egen praksis sammen

med andre, og ved å utvikle en delings- og brukskultur, samt en fleksibel organisering av personalet.

St. meld. nr. 30 sier dette: ”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”. (Kultur for læring 2003-2004:26)

I tillegg velger jeg å bruke Senges definisjon oversatt av Roald (2004:6):”... organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape 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 felleskap.”

Et sentralt element i disse definisjonene er evnen til kontinuerlig kollektiv refleksjon over organisasjonens mål og evne til endring. Et annet element er å arbeide med utfordringer i det daglige, slik at det skjer en utvikling og endring av praksis. Spørsmålet blir: Hvordan legger vi til rette for å arbeide med det utfordringer i skolehverdagen slik at det skjer en utvikling mot en mer lærende organisasjon?

Hva sier teorien om lærende organisasjoner? Det er utviklet mange teorier om lærende organisasjoner, som Senge (2004), Argyris og Schön (1996) og Nonaka og Takeuchi (1995) for å nevne noen. I de neste kapitlene har jeg valgt å ta utgangspunkt i Senges og Nonaka & Takeuchis teorier om en lærende organisasjon.

2.3 Peter Senge

Skolen skal på den ene siden være tradisjonsbærer, samtidig som den skal møte samfunnets krav om å være framtidsrettet i sin gjerning. Elevene vi utdanner skal ha med seg en kompetanse som gjør at de mestrer samfunnets krav de nærmeste ti-årene. Spørsmålet blir om skolen er rustet til dette perspektivet. Har vi som jobber i skolen nok samfunns- og helhetsforståelse, slik at vi ser skolen som en bidragsyter, i og som en del av, samfunnet?

Disse perspektivene og spørsmålene er utgangspunktet for å bruke Senges teorier. Roald (2004) viser til at Senge har en helhetlig (systemisk) tilnærming til utviklingsarbeid og en lærende organisasjon. Dette innebærer at man ser de interne og eksterne krav og påvirkninger til en skole i sammenheng. Det handler ikke bare om enkeltspørsmål i forhold til personer og

fag, men om å skape et overblikk over helhetene og delene samtidig. Både i og uten for skolen.

Jeg finner dette perspektivet interessant for min oppgave, fordi Senge (2004) ser den lærende organisasjonen som en arena for bevisst omforming og kontinuerlig læring både individuelt og kollektivt. Leser man styringsdokumenter som St. meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* fokuseres det på, at å utvikle skolen som en lærende organisasjon er et framtidsrettet perspektiv for norsk skole. Særlig forventes det at det legges vekt på de kollektive læringsprosessene, etter som skolene i utgangspunktet har liten kultur for læring.

I teoriutviklingen om den lærende organisasjon er, i følge Roald (2004) Peter Senge den mest markerte og har fått hovedansvaret for at begrepet har fått slikt gjennomslag. Senge (2004) har utviklet fem disipliner som han mener kan danne grunnlaget for den lærende organisasjon. De fem disiplinene er: Systemtenking, personlig mestring, mentale modeller, felles visjon og gruppelæring. Disse disiplinene mener han også kan benyttes for å kunne forstå og å mestre de utfordringene som organisasjoner står overfor.

Med disiplin⁵ mener Senge (2004:16): "...et sett av teorier og teknikker som må studeres og mestres før de kan tas i bruk. En disiplin er en utviklingsvei der man kan tilegne seg visse ferdigheter eller kompetanse". Han har spesielt vektlagt nødvendigheten av systemtenking gjennom deling av kompetanse og samhandling fra alle ansatte. Hovedmålsettingen er å utvikle en organisasjon der mennesker videreutvikler sine evner og blir flinkere til å lære i felleskap. For å lykkes i framtiden understreker han at det er de organisasjoner som er bevisst på å utnytte potensialet som ligger i å motivere ansatte på alle nivå i organisasjonen. Ved Verdal vgs. kan dette handle om å legge til rette for en mer og bedre samhandling i seksjonene og teamene, gjennom et godt samarbeid mellom mellomlederne, altså område- og seksjonslederne. Jeg vil presentere Senges disipliner, for å rette fokus på noen sider ved hans teorier som jeg ser er relevante i forhold til arbeidet ved Verdal vgs. om å bli en mer lærende organisasjon.

Systemtenking: De fem disiplinene må utvikles parallelt, noe som kan være en stor utfordring. Derfor er systemtenking den femte disiplin, som integrerer de andre disiplinene slik at de ikke blir atskilte. Hver disiplin henger sammen og griper inn i hverandre, og har en rolle i den store

⁵ Når jeg i det videre fokuserer på de fem disiplinene er det hentet fra Senge (2004)

helheten. Ved at hver enkelt av de andre disiplinene fremmes, blir man påminnet om at helheten kan bli større enn summen av de enkelte delene.

I forhold til skolehverdagen kan det være interessant å følge dette perspektivet. Mangler denne forståelsen ved vår skole hvis vi ikke har gode nok vilkår for kollektiv læring? Dersom det finnes en kultur der folk gjør som de vil, hvordan påvirker det muligheten for å tenke helhetlig? Hvordan kan vi organisere oss slik at læring stimuleres og kunnskap deles mellom lærerne? Dersom det finnes noen lærere som driver sin egen undervisningspraksis, hvordan deltar de i den potensielle læringen som ligger i kollektive samhandlingsprosesser? Jeg oppfatter Senge slik at systemtenking er et vesentlig område for å lykkes i utviklingsarbeidet. Ergo, hvis ikke ledelsen ved Verdal vgs. har lagt til rette for å tenke systemisk, slik jeg har beskrevet ovenfor, vil vi ikke lykkes selv om de øvrige disiplinene kan gjenkjennes i organisasjonen. Dermed blir det naturlig å følge opp videre i hvilken grad det er lagt til rette for å tenke systemisk. Senge er klar på at ansatte i en organisasjon må ta et helhetlig ansvar. I en skolekultur hvor enkelte lærere har stor frihet, kan det slik jeg ser det, være en utfordring å få lærerne til å tenke systemisk. Senges tanker om helhetlig ansvar kan dermed være et bidrag til å løfte perspektivet opp på et systemisk nivå, for å legge til rette for kollektive læreprosesser og holdninger.

Personlig mestring: Dette handler i følge Senge om hvordan en ansatt utvikler sin kompetanse til å gjøre en best mulig jobb. Ansatte med høy grad av personlig mestring analyserer og videreutvikler sin egen praksis, blant annet gjennom å prøve ut nye måter å gjøre jobben på. Man er på jakt etter forbedringsmuligheter sammen med andre, i en kontinuerlig lærende tilstand for å oppfylle personlige visjoner. Spørsmålene er: Hvordan legger Verdal vgs. til rette for ansatte kan samarbeide for å skape en best mulig opplæring for elevene? Hvordan legger vi til rette for og motiverer til egenutvikling? Sentralt i denne sammenhengen syns jeg det er viktig å peke på ansattes evne til selvledelse. Hva skal vi gjøre for å utvikle balanse mellom individuell yrkesutøvelse og en ønskeverdig fellesskapspraksis? Disse spørsmålene følger jeg opp senere i empiridelen.

Mentale modeller handler om de etablerte kulturene, antagelsene og oppfatningene som organisasjonen har. De påvirker både hvordan man oppfatter samfunnet og hvordan man handler. I enkelte tilfeller trenger man ikke å være oppmerksom på organisasjonens mentale modeller og hvordan de påvirker adferden. I følge Senge er det et sentralt poeng å få fram i

lyset de mentale modellene, slik at de ikke blir hindringer. Ett sentralt spørsmål i dette blir: Hvordan kan mellomlederne ved Verdal vgs. legge til rette for at ny innsikt tas i bruk, og erstatter forutinntatte forestillinger om hvordan samfunnet og elevene er? Kollektive samhandlingsprosesser kan i følge Senge være en forutsetning for dette, og økt innsikt kan gjennom kollektiv refleksjon føre til utvikling av nye mentale modeller. Fra skolehverdagen kan det konkret handle om sette fokus på hvordan man gjennomfører møter og tilrettelegger prosesser. Hensikten er at møtene ikke bare blir fora for informasjonsdeling, men også arenaer for utvikling, læring og demokratiske beslutningsprosesser. En annen modell som utfordrer tankegangen er timeplanlegging. Hvordan kan man timeplanlegge klasser og lærere, slik at det finnes tidspunkt for å gjennomføre møter til samarbeid og refleksjon om både fag og elever som man har felles? Noen lærere kan ha en holdning som handler om mitt fag, mine timer og mine elever, som er en holdning som ikke legger opp til samarbeid med andre kolleger. Mens en mer kollektiv holdning kan være vårt fag, våre timer og våre elever, og et spørsmål om hvordan vi kan organisere oss slik at læring stimuleres og kunnskap deles mellom lærerne.

Felles visjon: Dette dreier seg om den felles oppfatningen ansatte har om den kollektive innsatsen, og som danner grunnlag for en felles retning i arbeidet. En felles visjon skapes gjennom å avdekke de ansattes bilder av framtiden, som fremmer ekte innsatsvilje og deltagelse, og ikke lydighet. I følge Senge finnes det ingen felles visjon før den er knyttet til den personlige visjonen hos ansatte i hele organisasjonen. Senge er opptatt av at denne prosessen ikke blir styrt fra toppen, men får utvikle seg selv. En interessant tilnærming er hvordan prosessene med utvikling av visjon og målsetninger foregår ved Verdal vgs.

Gruppelæring: Senge hevder at når grupper virkelig lærer, oppnår de ikke bare gode resultater, men de enkelte medlemmene i gruppa opplever mer personlig vekst enn de ellers kunne fått. Senge peker videre på at grunnlaget for gruppelæring ligger i tillit mellom kolleger, bygd opp av felles målsettinger. Gruppelæring er aktuelt å se i forhold til team- og seksjonsarbeid ved Verdal vgs. Samspillet i teamene og seksjonene bør i høy grad bygges på tillit mellom ansatte, og at det man oppnår sammen er bedre enn summen av den enkeltes arbeid. Fra egen skolehverdag er det interessant å se på, hvordan jeg sammen med mellomlederne kan utvikle en skole hvor alle legger til rette for og bidrar til, at alle lærer og utvikler sitt potensial gjennom deltakelse i et læringsfellesskap? I denne disiplinen står også dialogen sentralt. Senge trekker et skille mellom dialog og diskusjon som to komplementære

kommunikasjonsformer. Da diskusjonen er kjennetegnet ved at aktørene alltid skal ha rett, er dialogen, i følge Senge, kjennetegnet ved at den er kunnskapsorientert. Dialog handler om lytting og undersøkende refleksjon og å få forståelse for hverandre; en forståelse som kan styrke fellesskapet. Diskusjon er karakterisert som presentasjon og forsvar av egne synspunkt, og kan dermed være preget av politikk, makt, rett og feil.

Slik jeg ser det er skolen en politisk organisasjon, og at det er dimensjon som man bør ta hensyn til i aksjonsforskningsprosessen. Mine erfaringer fra tidligere utviklingsarbeid jeg har vært ansvarlig for, har hatt et betydelig innslag av interessemotsetninger og diskusjon. Interesse motsetningene kan skape en dynamikk som gir mange og ulike oppfatninger som kan skape framgang i utviklingsarbeidet, men motsetningene kan også skape forsvarsrutiner som kan medføre en tilbakegang. Senge forutsetter at utvikling av kunnskap skjer best gjennom dialog, og har som kjennemerke at den skal utvikle like meninger, eller i hvert fall forståelse for andres meninger. I følge Hustad (1998) kan Senges vektlegging av dialogen være en fallgrube, fordi variasjonsbredden i meninger og oppfatninger minsker så mye at utviklingen av kunnskap som læringsprosessen er avhengig av kan forsvinne. Resultatet kan dermed bli tilbakegang og ikke framgang. Hustad (1998) hevder videre at der er nettopp interesse motsetninger, politikk og maktkamp som kan skape en dynamikk som driver i organisasjonen framover. Dersom man søker harmoni i utviklingsarbeidet, der ulikeheter blir sett på som et problem, får man ikke denne dynamikken.

I aksjonsforskningsprosessen ved Verdal vgs. er det, slik jeg ser det, viktig å være oppmerksom på virkningene av dialog og diskusjon. Sentrale spørsmål er: Hvem sitter med makt til å hevde sine interesser ved Verdal vgs.? Hvem sine visjoner og mål skal gjelde? Er det mulig å få alle til ville det samme ved Verdal vgs.? Slik jeg oppfatter Senges teori er dialog og enighet sentrale element i utviklingen av en lærende organisasjon. Det er lett forståelig at en slik harmoniforståelse i praksis kan bli konfliktfylt. Samtidig er Senges teori interessant sett i forhold til St. meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* (side 28) der dialogen er trukket fram som et viktig virkemiddel for hva som fremmer kultur for læring og kunnskapsutvikling.

2.4 Nonaka og Takeuchi

Kunnskapsutvikling er for meg et sentralt område for å belyse problemstillingen i denne oppgaven. I St. meld. nr. 30 er det blant annet understreket at skolen må legge til rette for kontinuerlig læring. Senges teorier har fokus på systemtenking som overordnet disiplin, der det blant annet handler om å utvikle en felles visjon og legge til rette for gruppelæring. Dette kan kobles til Nonaka og Takeuchis (1995) tanker om prosessene som fremmer kunnskapsutvikling i organisasjonen.

Nonaka og Takeuchi (1995) bruker begrepet kunnskapsutvikling i sin teoretiske tilnærming. De har utviklet begrepet i en kombinasjon av praktiske erfaringer med organisasjoner og vitenskaplig arbeid fra amerikanske, europeiske og japanske universitet. Sentralt i deres kunnskapsutvikling er mobilisering og transformering av taus kunnskap⁶, i en veksling mellom praktisk innsikt og teoretisk refleksjon. I boka *The knowledge creating company* (Nonaka og Takeuchi, 1995) skisserer de grunnleggende vilkår og prosesssteg i denne kunnskapsutviklingsprosessen. Jeg vil først presentere prosessstegene, før jeg kommer inn på de grunnleggende vilkårene for læring i organisasjoner.

Prosesstegene tar utgangspunkt i individet, noe som også er et naturlig utgangspunkt når det er snakk om å skape kunnskap. Hver ansatt deler i følge Nonaka og Takeuchi (1995) eksplisitt kunnskap, men også taus kunnskap gjennom praksisfellesskap. Nonaka og Takeuchi (1995) har konkretisert prosessstegene i SEKI-modellen, som er basert på omdanning av taus kunnskap til eksplisitt kunnskap i ulike møter mellom mennesker. Modellen viser hvordan møtene kan føre til fire former for kunnskapsutvikling i en organisasjon. De fire formene for kunnskapsutvikling er (S) sosialisering, (E) eksternalisering, (K) kombinerings og (I) internalisering, og kan kort skisseres på følgende måte:

Sosialisering innebærer deling av taus kunnskap gjennom at man samhandler eller arbeider sammen, fysisk nært og deler erfaringer gjennom praksis. Det er snakk om ikke verbal kunnskap og kunnskapsoverføringen skjer i praktiske situasjoner.

⁶ Kunnskap kan være både taus og eksplisitt. Noe kunnskap kan nedfelles i prosedyrer, dokumenter, databaser og retningslinjer, og refereres til som eksplisitt kunnskap. Dette er kunnskap som lett kan kommuniseres til andre. Andre typer kunnskaper er knyttet til dyktighet og ferdigheter, erfaringer og intuisjon, og refereres til som taus kunnskap. Polanyi (i Jensen, Mønsted, Olsen, 2004) hevder at vi har mer kunnskap enn vi kan uttrykke. Denne formen for taus kunnskap kan i noen tilfeller være vanskelig å beskrive for andre. Utfordringen kan blant annet ligge i å overføre individuell kunnskap til organisatorisk kunnskap, gjennom et kontinuerlig samspill mellom eksplisitt og taus kunnskap i hele virksomheten (Nordhaug, 2006).

I skolehverdagen i seksjonene og lærerteamene vil de ulike lærerne ha praksisfelleskap hvor de vil lære av hverandre gjennom imitasjon, deling av mentale modeller, observasjon og praksis i klasserommet.

Eksternalisering betyr å utrykke taus kunnskap i begreper og i en slik form at den er forståelig for andre. Dette skjer ved dialog og refleksjon i arbeidsfellesskapet. Dette anser jeg som en viktig prosess i en lærende organisasjon. Verbalisering av taus kunnskap kan skje i teamsamarbeid og i seksjonsmøter, hvor lærerne gjensidig utfordrer hverandre og diskuterer for eksempel vurderings- og opplæringspraksisen i sine fag.

Kombinering systematiserer verbaliseringen og konkretiseringen av den tause kunnskapen til et sammensatt kunnskapssystem. Det vil si kunnskapen som skapes går fra en eksplisitt tilstand til en ny eksplisitt tilstand. I skolehverdagen kan det være verbal overføring av erfaringer mellom lærere fra undervisningspraksisen, i et team-/ seksjonsmøte eller ved hjelp av notater og dokumenter som distribueres i skolens Learning Management Systems (LMS)⁷ eller intranett.

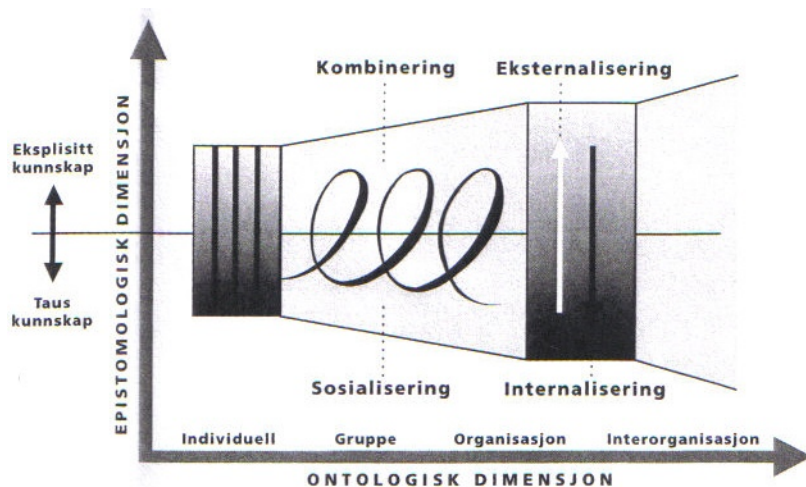
Internalisering innebærer at kunnskapen blir personifisert gjennom erfaring. Det vil si å ta til seg eksplisitt kunnskap og gjøre den til sin egen (implisitt kunnskap). Kunnskapen som utvikles på et tidspunkt blir etablert som gitt og nedfelt i organisasjonen. Den eksplisitte kunnskapen skriftliggjøres og etableres som mentale modeller. For den enkelte lærer kan denne kunnskapen praktiseres i den daglige undervisningen og planleggingen av opplæringen til elevene, og bli en del av det erfaringsbaserte og tause handlingsrepertoaret.

Overgangen mellom disse kunnskapsformene står i et dynamisk forhold til hverandre, slik at man får en kunnskapsspiral. I kunnskapsspiralen legger Nonaka og Takeuchi (1995) vekt på at kunnskapsutviklingen ikke fortsetter bare på individnivå, men også på gruppe- og virksomhetsnivå. Som nevnt ovenfor har de nyansert kunnskapsutviklingen ved å sette taus og eksplisitt kunnskap i sammenheng med ulike møter med mennesker. Nonaka og Takeuchi (1995) hevder at det er lederens ansvar å legge til rette forholdene for overføring av kunnskap innad i organisasjonen. Det må hele tiden være oppmerksomhet mot de prosessene som støtter og forsterker kunnskap. Det blir derfor viktig å ha individet i fokus, samtidig som man sørger for den kollektive dynamikken i kunnskapsutviklingen.

⁷ Verdal videregående skole benytter LMSet It's learning som sitt skoleadministrative program i planlegging av undervisningen og oppfølgingen av elevene.

Den enkelte lærer har oppbygd både taus og eksplisitt kunnskap gjennom sin opplæringspraksis. Dette kan for eksempel være kunnskap om hva som erfaringsmessig gir best læring hos den enkelte elev i faget læreren underviser i. Enkeltlærere sitter med mange ulike kunnskaper om elevenes læring. En del av denne kunnskapen er taus, det vil si den er ikke uttrykt i ord. Mobilisering av denne kunnskapen blir viktig for den kollektive læringsprosessen i seksjonene, slik at flere lærere får ta del i denne kunnskapen. På denne måten kan man forbedre praksis å gi en bedre opplæring for elevene. Derfor er det også interessant for problemstillingen i denne masteroppgaven hvilken grep mellomlederne velger for å legge til rette for en dynamisk kunnskapsutviklingsprosess i sine seksjoner og team.

Omformingen av taus og eksplisitt kunnskap betraktes som en kontinuerlig og dynamisk prosess. Kunnskapsspiralen (se figur 2) synliggjør de ulike delene av kunnskapsutviklingen, og de baserer sin modell på to dimensjoner, den ontologiske som sier oss noe om hvem i prosessen som lærer, og den epistemologiske som sier noe om kunnskapen er taus eller eksplisitt. Spiralen skal synliggjøre dynamikken i det ontologiske – epistemologiske rommet.



Figur 2: Organisasjonskunnskapssirkelen (etter Nonaka 1994 i Hustad, 1998:65)

Et hovedpoeng med modellen er å synliggjøre at ulike prosesser er aktive, om kunnskaper er taus eller ikke. Det er et viktig poeng for Nonaka og Takeuchi (1995) å få fram at det ikke er de ulike prosessene som er det viktigste, men det dynamiske samspillet mellom dem. For å legge til rette for et dynamisk samspill skisserer Nonaka og Takeuchi (1995) fem grunnleggende vilkår som er viktige for prosessen, der fravær av et vilkår hindrer eller senker kunnskapsutviklingen. Detaljert kan de fem vilkårene skisseres som følger:

1) *Intensjon*: Dette vilkåret handler om organisasjonsmedlemmenes vilje til å oppnå noe, og målene organisasjonen arbeider etter. Sentrale styringsdokumenter som Kunnskapsløftet og St. meld. nr. 30 er eksempel på mål, der viljen til lærerne i å nå disse målene kan ha en stor variasjon. Denne viljen kan blant annet avhenge av i hvilken grad de ulike målene får oppslutning eller ikke. For Verdal vgs. kan et spørsmål være: Hvordan kan det utarbeides en felles strategi og mål, som får oppslutning i arbeidet med St. meld. nr. 30 og Kunnskapsløftet?

2) *Autonomi*: Ansatte har frihet til å handle på eget ansvar, og man velger handlemåter som er mest formålstjenlig. Denne friheten gjenspeiler seg også i valgene ansatte har. Ansatte kan velge å ikke arbeide etter målsettinger som de finner er i strid med egen overbevisning. Dette er et interessant punkt i forhold til forventningen i St. meld. nr. 30, at skolene utvikles til lærende organisasjoner. Sentrale spørsmål i denne sammenhengen er: Opplever mellomlederne ved Verdal vgs. frihet til å velge andre handlemåter for å utvikle skolen hvis de finner dette formålstjenlig? Eller er de lojale i forhold til sentrale forventninger og føringer i sentrale styringsdokumenter?

3) *Kreativt kaos*: Dette vilkåret uttrykker at en organisasjon må ha evne til å håndtere utfordrende situasjoner, på grunn av eksterne eller interne påvirkninger. Dette vilkåret beskriver Nonaka og Takeuchi (1995) som et positivt element, som kan bidra til å tilføre organisasjonen ny kunnskap. Skolene står overfor flere eksterne påvirkninger fra flere politiske nivå, som for eksempel departement og fylkesting. Forventningene i forhold til vurdering i Forskrift til opplæringsloven om vurderingspraksis (Forskrift til opplæringslova, 2006), kan utfordre etablerte rutiner og opplæringspraksis hos den enkelt lærer. Med en ny vurderingspraksis i opplæringen, kan dette medføre at lærerne i samme klasse må samarbeide mer i vurderingen av hver enkelt elev. I tillegg bør lærere som har samme fag, samarbeide om å utarbeide felles vurderingskriterier for faget. Spørsmålene er: Hva medfører dette for mellomlederne for å tilrettelegge en god kunnskapsutvikling? Hvordan kan mellomlederne legge til rette for refleksjon over den enkelte lærers og felles vurderingspraksis?

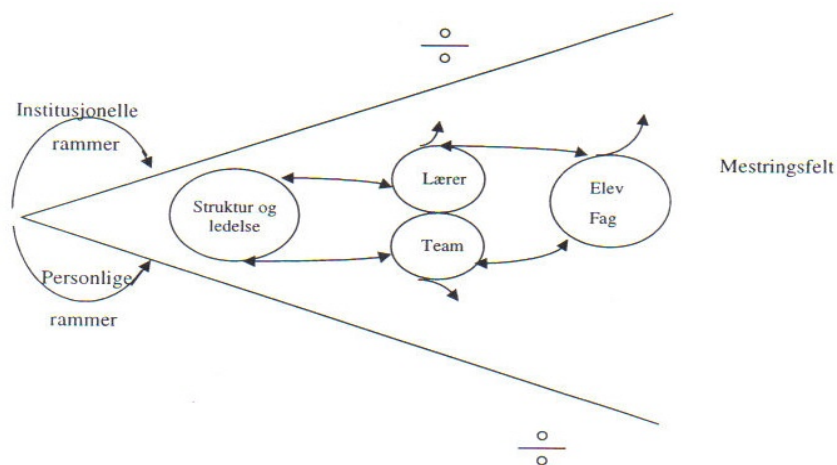
4) *Redundans*: Dette vilkåret står for bevisst overlapping av informasjon og aktiviteter mellom aktørene i en organisasjon. Dette åpner opp for innsyn i andres kunnskapsområder. I skolehverdagen blir vilkåret interessant i flere sammenhenger og nivå. Jeg velger å trekke fram flere etter som jeg finner redundans som et sentralt punkt i forhold til min problemstilling. Begrunnelsen for dette vil komme fram i den videre drøftingen i kapittel 4 og 5.

I Nord-Trøndelag er det etablert fagnettverksgrupper, der lærere i samme fag møtes for å arbeide med innføringen av Kunnskapsløftet. Ulike eksempler på redundans ved Verdal vgs. er seksjoner og team. Seksjoner er sammensatt av lærere med samme fag og bakgrunn, mens team er sammensatt av lærere som har forskjellig fagbakgrunn men samme fokus, nemlig elevene. Når det gjelder mellomledernivået er det mest interessant, fordi en effektiv organisasjon krever en god arbeidsfordeling. Spørsmålene er: Hvor rasjonell bør denne arbeidsfordeling være sett i forhold til redundans? Hvor stor overlapp av oppgaver og informasjon er nødvendig for å få en best mulig kunnskapsoverføringen mellom mellomlederne både oppover og nedover?

5) *Variasjon*: Dette vilkåret handler om at organisasjonen må ha en variasjonsbredde og en organisering som er slik at den kan håndtere og ta inn over seg uventede eksterne og interne utfordringer. *Skolen som lærested for lærere og ledere; et oppspill til en ny skoleutviklingsstrategi*, er tittelen på en rapport Svein Tore Kristiansen (2004) har utarbeidet for Arbeidsforskningsinstituttet. To av konklusjonene i rapporten er:

- Muligheten og betingelsen for å ta i bruk egne erfaringer på en fornuftig måte handler i stor grad om organisatoriske betingelser
- Skoleledelsens kompetanse i å arbeide prosessorientert i kombinasjon av økt innslag av autonomi, synes å være vesentlig for i hvilken grad man klarer å ta bedre vare på og å utvikle seg med utgangspunkt i egne erfaringer.

Å forankre skolens kunnskapsvisjon i toppledelsen og deretter skape engasjement ved gode samtaler der ansatte får ta aktivt del i forbedringsarbeidet, vil jeg dermed si er å finne en dynamisk balanse i organisasjonen. Blichfeldt (Kristiansen, 2004) nevner den dynamiske balansen, og har utarbeidet en figur:



Figur 3: Den dynamiske balansen (Kristiansen, 2004:15)

Figuren illustrerer organisatoriske betingelser for mestring, som handler om personlige rammer (lederne og ansatte), institusjonelle rammer (kulturen ved skolen og nasjonale og fylkeskommunale krav), som skal ledes i arenaer som fremmer refleksjon sammen med lærerne over skolens undervisningspraksis, for å gi en best mulig tilpasset opplæring for elevene. Å oppnå bevissthet rundt lederrollen og at ledelsesoppgavene tydeliggjøres kan skje gjennom å oppnå en dynamisk balanse slik at man finner sitt mestringsfelt både som mellomledere og organisasjon.

Det avgjørende blir om mellomlederne kan klare å balansere den tause kunnskapen til lærerne i seksjonene og teamene, og kjennskapen til den eksplisitte kunnskapen som kan utvikle skolen videre, i forhold til kravene fra sentrale myndigheter og andre eksterne parter. Jeg vil hevde at det er interessant for min problemstilling å se nærmere på hvordan mellomlederne legger til rette for at Verdal vgs. utvikles til en mer lærende organisasjon.

I forhold til variasjon og en dynamisk balanse vil sentrale spørsmål i denne oppgaven være: Hva er ansvars- og rollefordelingen i mellomledergruppe? Hvordan er samspillet? Hvordan sikrer mellomledernivået en felles forståelse av utviklingsprosessen? Hvordan kan mellomlederne få en felles grunnleggende forståelse av hvordan læringsprosessene foregår? Hvordan kan mellomlederne koble læring på individnivå mot kollektive læringsprosesser?

Seksjonen består av lærere med samme fag. Teamene består av lærere med ulike fag. Mellomledernivået består av ansatte med forskjellig fagbakgrunn, men med et fellesskap som ledere. Et sentralt vilkår hos Nonaka og Takeuchi (1995) som fremmer eller hindrer kunnskapsutvikling er redundans, som jeg var inne på ovenfor. Jeg ønsker å se dette vilkåret i sammenheng med vilkåret variasjon og det å oppnå en dynamisk balanse i organisasjonen. Et avgjørende punkt for å legge til rette for redundans er i følge Nonaka og Takeuchi (1995) organiseringen av personalet. Gjennom en bevisst organisering av teamene og seksjonene i tillegg til en møteplan for fag- og teamsamarbeid, kan man få en bevisst overlapping av informasjon og kunnskap som setter i gang kunnskapsutviklingsprosessen. Dette kan blant annet forsterke effekten av å hente fram taus kunnskap fra de ulike gruppene, slik at den enkelte får andre perspektiver på å se skolehverdagen. Sentralt i dette arbeidet, slik jeg ser det, ligger lærernes forventninger om gjensidig samarbeid.

Som tidligere nevnt i forbindelse med Senge (2004), så er det ledernes oppgave å legge til rette for gode kunnskapsutviklingsprosesser. Hvordan og hvilke strategier mellomlederne har

for dette blir en vesentlig faktor. Som nevnt ovenfor er mellomlederne i en nøkkelposisjon for å kunne legge til rette for en slik samhandling. Den dynamiske balansen som Kristiansen (2004) nevner blir sentral i dette lederarbeidet. Nonaka og Takeuchis (1995) vilkår om redundans kan, slik jeg ser det, være et avgjørende element for at skolen utvikles til en lærende organisasjon.

Velger man å fokusere på redundans som et grunnleggende vilkår, er det viktig å ha en strategi for hvordan taus kunnskap konkretiseres som eksplisitt kunnskap. Dermed kan det være en lederutfordring å balansere utviklingen og bearbeidelsen av informasjon og kunnskap (hvordan disse prosessene går), etter som det kan være en fare for et kreativt kaos som jeg var inne på ovenfor. Takler ikke mellomlederne et kreativt kaos kan det skape en ubalanse, som de må være oppmerksom på og ha en omforent praksis og strategi for å eventuelt unngå.

Denne ubalansen kan for eksempel komme til uttrykk i form av interessemotsetninger, som jeg omtalte i presentasjonen av Senges fem disipliner (kapittel 2.3). I følge Hustad (1998:70) har både Nonaka og Senge (1995) et harmonisk perspektiv på læringsprosessene, og at man må ta høyde for at dette perspektivet kan være et blindspor. Blindsporet begrunner Hustad (1998) med at de ikke nyanserer prosesselementene og at de kunnskapsutviklende prosessene er uavhengig av hvilken type kunnskap de skal arbeide med. Med mangfoldet av sterke fagpersoner og interessemotsetninger mellom ulike fagmiljø som jeg oppfatter er til stede ved Verdal vgs., ser jeg at Nonaka & Takeuchis og Senges teorier brukt på skolen kanskje ikke fanger godt nok opp ubalansen som kan oppstå som følge av politikk, makt og diskusjoner. Derfor kan det være sentralt å stille spørsmål om: Finnes det en prosessmodell for kunnskapsutvikling som er den beste for skolen? Hvordan kan mellomlederne skape en god læringskultur på Verdal vgs.?

2.5 Kunnskapsutvikling og kunnskapshjelpende kontekst

Von Krogh et al. (2005) tar opp sentrale faktorer for å skape en god læringskultur. Dette handler blant annet om å skape kunnskap gjennom summen av alle aktivitetene en organisasjon gjør, slik at kunnskapsutviklingen påvirkes på en positiv måte. De hevder at kunnskapsledere bør legge til rette for kunnskapsutvikling, framfor å kontrollere den, fordi kunnskapsutvikling er en spesiell prosess som er avhengig av en kunnskapshjelpende kontekst. For det første understreker Von Krogh et al.(2005) at å skape kunnskap innebærer å ha fokus på relasjonsbygging og dialog, og at det er sentralt at ledere i kunnskapsbedrifter skal frigjøre det potensialet som finnes i organisasjonens kunnskap og omdanne det til verdiskapende handlinger. For det andre er en kunnskapshjelpende kontekst knyttet til en

organisasjons konkurransesituasjon for å kunne utnytte kunnskapsverdier mer effektivt. Begge disse forholdene fører i følge Von Krogh et al. (2005) til kunnskapsutviklingens to strategier: overlevelsesstrategi og forbedringsstrategi. Overlevelsesstrategien fokuserer på kunnskap som opprettholder nåværende situasjon i bedriften. Forbedringsstrategier legger vekt på å forbedre prestasjonene, ved å se på hvilke fordeler man har som man ønsker å utvikle, og ved å redusere svakhetene. I denne masteroppgaven er det naturlig å ha fokus på forbedringsstrategier, for blant annet komme fram til hvordan mellomlederne ved Verdal vgs. legger til rette for en kunnskapsutvikling for å møte forventingene i St. meld. nr. 30.

I følge Von Krogh et al. (2005) står omsorg sentralt for å kunne arbeide med en forbedringsstrategi, etter som å skape kunnskap er både en individuell og sosial prosess. De understreker videre at kunnskapsutvikling stiller særlige krav til relasjoner, og at de som skal dele og utvikle personlig kunnskap, bør ha en god relasjon med gjensidig tillit. Denne omsorgen, eller den kunnskapshjelpende konteksten konkretiserer Von Krogh et al. (2005) gjennom fem dimensjoner: *gjensidig tillit, empati, adgang til hjelp, ingen fordømmelse, og pågangsmot*. Kort kan de fem dimensjonene i en kontekst i forhold til Verdal vgs. presenteres som følger:

Gjensidig tillit ved Verdal videregående skole kan være at kollegaer tror på hverandres gode intensjoner, i arbeidet med implementeringen av Kunnskapsløftet. En vesentlig premiss for denne implementeringen er slik jeg ser det, gjensidig tillit mellom lærerne og seksjonslederne, samt mellom seksjonslederne og områdelederne.

Aktiv empati kan innebære at en mellomleder proaktivt forsøker å forstå en annen lærer eller mellomleder, og inntar en lyttende og spørrende holdning, noe som er vesentlig for å utvikle emosjonell kunnskap i følge Von Krogh et al (2005).

Adgang til hjelp innebærer at nye ansatte kan få hjelp fra mer erfarne lærere og fra sine nærmeste ledere, når de står overfor problemstillinger i skolehverdagen. Å arbeide med ungdom i skolen er så sammensatt at også erfarne lærere kan ha behov for å drøfte alternativer og få innspill. Å utvikle en strategi for bedre kunnskapsdeling, er et forsøk på å lette tilgangen til hjelp. Dette gjelder ikke bare i forkant og etterkant av utfordringene, men også å kunne gi mulighet for en refleksjon underveis.

For å forsterke omsorgen i relasjonen, kan mellomlederne *unngå fordømmelse*, og samtidig prøve å unngå for sterke negative tilbakemeldinger. Dersom lærerne skal kunne utvikle seg i forhold til nye utfordringer i arbeidet med Kunnskapsløftet, må det også være muligheter for å eksperimentere og å teste ut.

Pågangsmot er den femte dimensjonen som kreves når lærere for eksempel ønsker prøve ut nye arbeidsformer i klassene, eller når mellomlederne skal utsette hverandre for sine vurderinger og gi hverandre tilbakemeldinger.

Er det lite omsorg i en virksomhet kan praksisen i følge Von Krogh et al. (2005), bli at medarbeiderne utveksler eksplisitt kunnskap for å få egne fordeler. Er det en kultur preget av omsorg, gir medarbeiderne hverandre kunnskap. Som nevnt ovenfor er det et lederansvar å frigjøre potensialet som finnes i virksomhetens kunnskap og omdanne det til verdiskapende handlinger. For å frigjøre dette potensialet bør det legges til rette for prosesser som skaper kunnskap. For å kunne utvikle en vellykket kunnskapsledelse og kunnskapsutvikling, har Von Krogh et al.(2005) fem praktiske tilnærminger eller hjelpere, som kan skisseres som følger:

1) *Å formulere en kunnskapsvisjon*, er nært knyttet til en forbedringsstrategi. En kunnskapsvisjon er et mentalt bilde av nåsituasjonen, samt et mentalt kart om framtidssituasjonen og hvilken kunnskap som er nødvendig for å komme dit. Noen kriterier for en god kunnskapsvisjon er i følge Von Krogh et al.(2005) en følelse av forpliktelse, som stilles spesielt til toppledelsen. Samtidig stilles det også krav til om å kommunisere visjonen effektivt i hele organisasjonen, for å holde engasjementet levende. Et spørsmål i forhold til dette er om det kan skje gjennom at mellomledere skaper noen felles begreper og ordforråd i forhold til St. meld. nr. 30 og forventningene om at skolene utvikles til lærende organisasjoner? Kan felles begreper og en felles forståelse om begrepet en lærende organisasjon, føre til at til kreativitet, nye perspektiver og nye handlingsalternativer i arbeidet med St. meld. nr. 30 (2003-2003) *Kultur for læring*?

2) *Å lede samtaler* anser Von Krogh et al. (2005) som vesentlig for å fremme kunnskap ved en skole. Derfor bør det vektlegges gode samtaler på team- og seksjonsnivå. For å kunne kommunisere effektivt i møtene bør det være god møteledelse som oppmuntrer alle til å bidra. Dette kan skje gjennom å klargjøre hensikten med møtene, og å hjelpe til med å utforme samtaleritualer som motiverer til aktiv deltakelse i samtalene, men også motiverer til å møte opp og delta i møtet. Den andre er å utvikle etikette for samtalene i møtene, som i følge Von Krogh et al. (2005) medfører gode regler som fungerer slik at alle får en opplevelse av trygghet, og at nye samtaler utvikles. Følgende spørsmål kan stilles i denne sammenhengen: Hvilke tiltak ønsker mellomlederne å sette i gang for å utvikle gode møter? Hvilken rolle inntar mellomlederne i forhold til å utøve god møteledelse og gode kunnskapsutviklingsprosesser?

3) *En kunnskapsaktivist* har rollen som katalysator for kunnskapsutviklingen, og koordinerer og tar initiativ til at man beholder fokus og retning i arbeidet. Noen av ferdighetene som kan bli sentrale for mellomlederne er å inneha en analytisk evne og hjelpe til med å skaffe oversikt for lærerne i forhold til Kunnskapsløftet og St. meld. nr. 30. Spørsmålet er: Hvordan skaffer mellomlederne seg kunnskap og oversikt om Kunnskapsløftet og St. meld. nr. 30?

4) *Å skape den riktige konteksten* kan innebære at mellomlederne kommer fram til hvordan de kan utnytte taus kunnskap i teamene og seksjonene. Dette kan handle om å videreutvikle en struktur (møter, arenaer) som utvikler solide relasjoner og effektivt samarbeid mellom lærerne. Et sentralt spørsmål er: Hvordan legger mellomlederne til rette for arenaer som fører til læring i organisasjonen?

5) *Å gjøre den lokale kunnskapen global* medfører å bidra til kunnskapsutvikling av hele skolen, og ikke bare innenfor hvert enkelt team eller seksjon, men på tvers av seksjoner og områder.

For å utvikle kunnskap innebærer det i følge Von Krogh et al. (2005) at man bør satse på flere områder for å få en størst mulig effekt, og at det er et lederansvar å forstå hvordan kunnskapsutviklende steg og kunnskapshjelperne samarbeider i en forbedringsstrategi. Et spørsmål blir: Hvordan kan mellomlederne legge til rette for prosesser som gir en best mulig effekt og en god læringskultur?

2.6 Oppsummering av teoretisk perspektiv

Jeg har i dette kapitlet trukket fram aktuelle teorier som jeg mener kan danne grunnlaget for å belyse problemstillingen i masteroppgaven. For hver av teoriene har jeg koblet de opp mot deres aktualitet og relevans i forhold til skolen som system og Verdal vgs. sin egenart. Innledningsvis så jeg på sentrale myndigheters forventninger om at skolene utvikles til lærende organisasjoner. Teoriene jeg har brakt inn i arbeidet med oppgaven mener jeg har relevans for å kunne få fram hva som vektlegges og vurdere Verdal vgs. som en lærende organisasjon. Senges (2004) teorier gir meg et grunnlag til å kunne vurdere Verdal vgs. systemisk i forhold til hvordan mellomlederne legger til rette for kollektive læreprosesser og holdninger. I Nonaka og Takeuchis (1995) teorier har jeg tatt utgangspunkt i deres grunnleggende vilkår for læring i organisasjoner, og da spesielt i forhold til vilkårene redundans og variasjon for å analysere hva som blant annet kan skape en dynamisk balanse i læringsfellesskapet. Denne balansen kan handle om å skape en god læringskultur. Jeg har tatt utgangspunkt i Von Krogh et al. (2005) som har en modell med noen sentrale hjelpere, for å

kunne vurdere hvordan man kan legge til rette for prosesser som gir en best mulig effekt og en god læringskultur.

De refleksjonene jeg har gjort i tilknytning til de valgte teoriene, vil sammen med empiri og funn danne grunnlaget for min analyse. Før jeg presenterer dem i kapittel 4 og 5, vil jeg nå gå inn i den metodiske tilnærmingen i oppgaven.

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for og beskrive de valg av metode jeg har gjort i mitt arbeid. Jeg har valgt aksjonsforskning som tilnærming til feltet, og dette valget vil jeg begrunne videre i dette kapitlet. Jeg beskriver også forarbeidet, begrunner valg av respondenter, utvikling av samlingene, gjør rede for hvordan datainnsamlingen ble gjennomført og arbeidet fram til dataene var klare for analyse.

3.1 Ulike forskningstradisjoner

Metode er i følge Jacobsen (2005) et hjelpemiddel til å gi en beskrivelse av den såkalte virkeligheten, gjennom å samle inn empiri eller data. Når man bestemmer seg for forskningsdesign, kan man bestemme seg for flere metoder for å samle inn data. Metodene kan enten være kvalitativ eller kvantitativ, og er framgangsmåten for å skaffe kunnskap om virkeligheten. For å vite hva som er sannhet eller virkelighet, kan det være hensiktsmessig å sette valg av forskningsdesign inn i et ontologisk og epistemologisk perspektiv. Jacobsen (2005:23) har følgende definisjoner på begrepene ontologi og epistemologi:

- Ontologi: Det er antagelser i hvordan verden faktisk ser ut, og kan bare undersøkes empirisk i begrenset grad.
- Epistemologi: Det er antagelser om hvordan vi kan samle inn informasjon om virkeligheten, og om hvorvidt det er mulig å komme fram til en objektiv beskrivelse av virkeligheten.

Epistemologi og ontologi kan vurderes i vilkårlig og kontinuerlig bevegelse fra et objektivistisk (realistisk) til et subjektivistisk (relativistisk) perspektiv (Coghlan og Brannick, 2005). Det ontologiske synet vil ha betydning ved forskning i forhold til om man ser etter generelle lovmessigheter (positivisme) eller om man har en mer forståelsesbasert tilnærming (hermeneutikken). Aksjonsforskning er i følge Coghlan og Brannick (2005) en av tre forskningstradisjoner, i tillegg til positivisme og hermeneutikk. I en bearbeidet figur etter Coghlan og Brannick (2005:5) har jeg satt aksjonsforskning inn i et forskningsparadigme, for å sammenligne med de ulike forskningstradisjonene og for å kunne vise hovedforskjellene i de tre tilnærmingene. Figuren viser hovedtradisjonene innen vitenskapsteorien positivisme, hermeneutikk og postmodernisme, og til sist kritisk realisme og aksjonsforskning.

Ulike forskningstradisjoner	Positivism	Hermeneutikk og postmodernisme	Aksjonsforskning og kritisk realisme
Ontologi	Objektivism	Subjektivism	Objektivism; man kan holde noe for sant
Epistemologi	Objektivism	Subjektivism	Subjektivism; kunnskap i aksjon
Teori	Generaliserbar	Lokal	Lokal; hensikten er å endre
Refleksivitet	Metodologisk	Hyper; refleksiv dekonstruksjon av egen praksis	Epistemisk; utfordre forskeren og feltets metateoretiske antagelser
Forskerrolle	Avstand til data	Nær data	Nær data

Figur 4: Ulike forskningstradisjoner (Bearbeidet etter Coghlan og Brannick, 2005:5)

En slik oppstilling med karakteristika for de ulike retningene kan bidra til å gjøre det lettere å forstå vitenskapen og dens ulike perspektiv og uttrykksformer. Ikke minst kan det ha betydning for å se hvordan de ulike perspektivene kan påvirke forskningsmetoden, og avgjøre hva forskeren betrakter som valid bidrag til kunnskap og teori. I følge Coghlan og Brannick (2005) har den dominerende tilnærmingen i ledelses- og organisasjonsstudier vært positivismen og dens etterfølgere, som er forklarende, hypotetisk-deduktiv og multieklektiske. Disse tilnærmingene er primært definert ut fra oppfatningen om en ytre eksisterende virkelighet, og at uavhengige, verdinøytrale forskere kan undersøke virkeligheten. I positivismen er det et mål at teorien som utvikles kan være generaliserbar. Det vil si at den kan anvendes i andre organisasjoner. På samme måte vil refleksiviteten være metodologisk, ved at den gjengir hvordan vår atferd påvirker forskningsprosessen.

Den andre tilnærmingen er hermeneutikk (også kalt fenomenologi eller konstruktivism). Den har som ontologisk og epistemologisk utgangspunkt at virkeligheten ikke er nøytral og at det vi oppfatter som realiteter er resultatet av menneskelige kognitive prosesser. Forskerens rolle er integrert og tett på feltet, og den sosiale verden ikke kan beskrives ut fra enkle årsak-virkningsskjema (Gotvassli, 1999, Coghlan og Brannick, 2005).

Aksjonsforskning eller kritisk realisme er basert på en ontologisk tilnærming som er objektivistisk, og epistemologien er subjektivistisk. Oppfatningen i dette er, at når man skaffer seg kunnskap, vil det skje ved fortolkning av virkeligheten som i det hermeneutiske paradigmet. Aksjonsforskning har fokus på kunnskap i handling, der teorien som skapes er

spesifikk og situasjonsbetinget og knyttet til et bestemt forskningsprosjekt. Målet er i følge Coghlan og Brannick (2005) å finne i ut noe om et fenomen, men ikke å generalisere.

Slik jeg ser det er det å gjøre ”funn”, og det å gjøre ny kunnskap tilgjengelig et viktig poeng, også for aksjonsforskningen. De erfaringene som man gjør ved en skole kan ha overføringsverdi til en annen videregående skole selv om problemstillinger og kulturer er forskjellige. I arbeidet med innføringen av Kunnskapsløftet i skolen er deling av kunnskap og bruk av erfaringer, ut fra mitt syn viktige momenter i læring og kunnskapsutvikling.

Når det gjelder aksjonsforskning og refleksiviteten, har den fokus på forskerens verdisystem. Dette er en prosess for analyse og utfordring av grunnleggende antakelser, og betraktes ikke som en nøytral prosess. I stedet er refleksiviteten sosialt og historisk betinget, og med muligheter for frigjøring gjennom selv-refleksjon. Skal denne prosessen føre til endring, må den følges opp av engasjement som er demokratisk fundert, der forskerrollen er tett på feltet som i hermeneutikken (Coghlan og Brannick, 2005). Jeg vil i de neste kapitlene komme nærmere inn på valgene av metode og min rolle, både som forsker og leder i aksjonsforskningsprosessen.

3.2 Metodevalg

Jacobsen (2005:17) sier at forskning er en systematisk undersøkelse av ett eller flere spørsmål, der forskning og undersøkelser kjennetegnes ved at både innsamlingen, behandlingen og presentasjonen av data er systematiske. Han understreker at det ikke finnes noen perfekt forskningsprosess. Dermed er ikke poenget å unngå feil, men å kunne gjøre rede for eventuelle svakheter med resultatene av undersøkelsen.

Det skilles grovt mellom kvantitative og kvalitative forskningsmetoder, og ulike forskningsmetoder kan gjerne kombineres i et og samme forskningsprosjekt (trianglering). Forskjellen på kvalitativt og kvantitativt går ikke på noe annet enn hvilken form for informasjon man samler inn. Kvantitative metoder har som utgangspunkt at den sosiale virkeligheten kan måles ved hjelp av metoder og undersøkelser som kan gi oss informasjon i form av tall. I kvalitative metoder kan det benyttes observasjoner eller intervju, som lar menneskene tolke den sosiale virkeligheten og lar dem utrykke dette med egne ord (Jacobsen, 2005:31). Coghlan og Brannick (2005) ser aksjonsforskning som en tilnærming til forskningsprosessen, der man benytter ulike metoder for å generere data. Disse metodene må passe både den organisatoriske settingen og hensikten med undersøkelsen. Aksjonsforskning kan ses på som et alternativ og supplement som forskningsmetode, og i følge Coghlan og Brannick (2005) kjennetegnes den

gjærne ved at forskeren deltar for å forandre eller utvikle feltet sammen med dem som befinner seg der.

Det er primært tre forhold som har vært bestemmende for mitt valg aksjonsforskning som forskningsdesign. For det første et ønske om å ta tak i utfordringene i skolehverdagen ved egen skole i forhold til Kunnskapsløftet og St. meld. nr. 30, og arbeide for å få en forandring og å generere ny kunnskap om temaet lærende organisasjon. I følge Jacobsen (2005) kjennetegnes intensive opplegg vet at man går i dybden med noen få enheter, som for min del er område- og gruppelederne. Jeg valgte å gå i dybden ved blant annet å forsøke og få fram så mange nyanser og detaljer som mulig, i forbindelse med Verdal vgs. sin ”reise” mot å bli en mer lærende organisasjon. Jeg la spesielt vekt på seksjons- og områdeledernes forståelser og fortolkninger av spørsmålene vi arbeidet med på samlingene. Samtidig fokuserte jeg på å få en så helhetlig forståelse som mulig av forholdet mellom skolen og konteksten den inngår i. Konteksten i denne sammenhengen er forventningene i nasjonale styringsdokumenter, og kulturen som er ved skolen når det gjelder blant annet samarbeid og organisering i arbeidet mot å bli en mer lærende organisasjon.

Det andre som har vært bestemmende for mitt valg av forskningsdesign, er at det er viktig for meg ledelsesmessig å ha fokus på demokratiske og involverende prosesser. Valg av metode har utgangspunkt i mitt teoretiske perspektiv som bygger på Senge (2004), Nonaka og Takeuchi (2005) og Von Krogh et al. (2005). De er opptatt av kollektive prosesser og kommunikative ferdigheter, derfor valgte jeg blant annet å gjennomføre to samlinger med gruppearbeid og samtaler for å belyse problemstillingen. Hensikten med disse samlingene var å få en beskrivelse av status i vårt arbeid med kunnskapsløftet og en status i forhold til forståelse av begrepet en lærende organisasjon. Samtidig ønsket jeg å få fram synspunkter og konkrete forslag på hvordan vi skulle utvikles oss mot å bli en mer lærende organisasjon. Jeg er også av den oppfatning at gjennomføring av samlinger er en effektiv metode, for å kunne få fram synspunkter fra flere personer uten at det går med mye tid i aksjonsforskningsprosessen for mellomlederne og meg. I min oppgave har jeg valgt å begrense datainnsamlingen i prosessen til to samlinger, vel vitende om at dette kan kritiseres for å være for lite utvalg og for kort tid for en god datainnsamling.

Det tredje som har vært bestemmende for valg av forskningsdesign, er mitt ønske om å kunne bidra til en utvikling sammen med mellomlederne til en bedre praksis og et forpliktende

samspill med dem forandringen angår. Jeg valgte å rette søkelyset mot mellomlederne og den rollen de har i organisasjonen. Jeg var nysgjerrig i forhold til hvilke oppfatninger de har om skolen, hvilke grep og strategier de ønsket å ta for å utvikle Verdal vgs. i forhold til de nasjonale forventningene i St. meld. nr 30. Mellomlederne er de som er nærmest elevene og lærerne i skolehverdagen, og som dermed, etter min oppfatning, er mest sentrale i utviklingen av skolen. I aksjonsforskningsprosessen la jeg opp til å få en beskrivelse fra mellomlederne, og få det framført i deres språk og med vekt på det de mener er vesentlig å arbeide med for å utvikle oss. Med andre ansatte ved Verdal vgs. ville prosessen og perspektivet selvsagt blitt annerledes.

Mitt valg av respondenter er gjort ut fra min problemstilling: *Verdal videregående skole sin reise i mot å bli en mer lærende organisasjon: Hvor er vi? og Hvor vil vi?* I *Lærer elevene mer ved lærende skole* (F-4187) er konklusjonen at de skolene som blant annet har en inkluderende og legitim ledelse, har lyktes med å utvikle skolen til en mer lærende organisasjon. Kjennetegnene på dette er at lederne involverer lærerne i utviklingsprosesser, medarbeidernes innspill tas på alvor og forholdet mellom lærerne og lederne oppleves som godt. I dette arbeidet er mellomlederne, etter min mening, bindeleddet eller broen mellom toppledelsen og lærerne i organisasjonen, og at kunnskapsutviklingen er avhengig av dem.

Ut fra de tre forholdene som er nevnt ovenfor, valgte jeg aksjonsforskning som en del av forskningsprosessen. Men aksjonsforskningsprosessen kunne også være en aktuell tilnærming ut fra problemstillingen og forskningsspørsmålene, og blitt utviklingsstrategien vi valgte for å kunne bli en bedre lærende organisasjon. Dermed kunne den være mer aktuelle å ta med i teorikapitlet. Når jeg likevel har valgt å ta aksjonsforskningsprosessen inn i metodekapitlet, er det først og fremst fordi det ble en nær sammenheng mellom aksjonsforskning som metode i prosessen og kvalitative metodevalg. Jeg vil i det neste kapitlet se på hva aksjonsforskning er.

3.3 Aksjonsforskning

I følge Rennemo (2006) hevdes det ofte at aksjonsforskning kan spores tilbake til Kurt Lewin og den aksjonsorienterte organisasjonsutviklingen. Lewin etablerte i USA et forskningssenter for gruppedynamikk ved Massachusetts Institute of Technology (MIT), hvor han gjennomførte flere gruppedynamiske eksperimenter som bidro til det som etter hvert ble regnet som aksjonsforskning. I forhold til Europa framstår Eric Trist og Tavistockinstituttets studier og forskning, som en utvikler for aksjonsforskningen. Disse studiene bidro til en utvikling om det sosiotekniske spillet og til nye prinsipper for arbeidsorganisering og deltakelse.

Ut fra disse to miljøene har aksjonsforskningen utviklet seg i retning av medvirkning, læring og systemtenking, og i følge Rennemo (2006) er det arbeidslivet i Norge som har brakt mye operasjonell erfaring til den sosio-tekniske teorien og for utvikling av demokratiske prinsipper i aksjonsforskningen. I denne sammenhengen refererer Rennemo (2006) til samarbeidsprosjektet mellom Landsorganisasjonen (LO) og Norsk Arbeidsgiverforening (NAF, senere NHO). Tankene bak samarbeidsprosjektet var å prøve ut former for medvirkning fra ”gulvplanet” i bedriftene, og det er hevdet at det er de skandinaviske tradisjonene av aksjonsforskning som har vært mest framgangsrik i forhold til aksjonsbaserte utviklingsprogrammer.

Aksjonsforskningen slik som den framstår i dag kommer, i følge Coghlan og Brannick (2005), fra arbeidet Lewin utførte og har som fokus samarbeid i forbindelse med endringsledelse eller problemløsning i relasjon mellom forsker og deltakere for å løse et problem eller for å utvikle ny kunnskap. Kjernen er en forskningstilnærming som fokuserer på samtidig aksjon og forskning på en samarbeidende måte (Coghlan og Brannick, 2005). Aksjonsforskning avviser skillet mellom tanke og visjon, som er underliggende for den tradisjonelle ledelses- og sosialforskningen. Tradisjonene etter Kurt Lewin og Tavistock Institute regnes til tradisjonen Action Research (aksjonsforskning), mens den andre tradisjonen benevnes Action Learning (aksjonslæring). Rennemo (2006) beskriver at aksjonslæring i større grad har fokus på den pedagogiske tradisjonen, på utvikling og utdanning av deltakerne gjennom praksisnære utfordringer og prosjekt. Aksjonsforskning har mer vært brukt som en alternativ tilnærming til forskning basert på en felles problemstilling. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i aksjonsforskning.

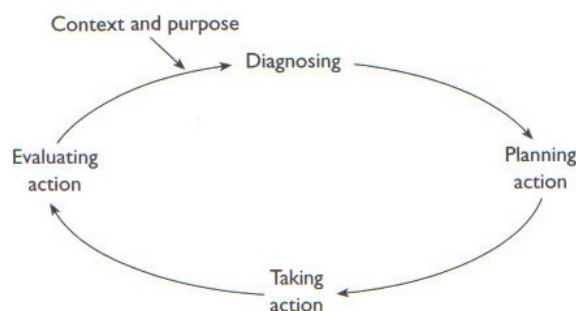
Aksjonsforskning kan i følge Greenwood og Levin (Rennemo, 2006) inneholde elementene *forskning (research;* når forskning har fokus på å generere ny kunnskap, er aksjonsforskning i følge dem betraktet blant de mest effektive for et slikt formål), *deltakelse (participation;* der fokuset er demokratiske og involverende prosesser) og *aksjon (action;* med sikte på å forandre situasjonen man er i for en gruppe eller organisasjon). Hvis noen av disse elementene mangler er det en nyttig prosess, og ikke aksjonsforskning. I følge Coghlan og Brannick (2005) er aksjonsforskning en tilnærming til forskning som retter seg både mot å ta aksjon (*taking action*) og å skape ny kunnskap og teori. Utbyttet kan være både handling og forskningsutbytte, noe som er ulikt tradisjonell forskning som bare retter seg mot å skape kunnskap. Dette er ulikt tradisjonell forskning som bare retter seg mot å skape kunnskap. Tilnærmingen kan være egnet når medlemmene av en gruppe, et samfunn eller en

organisasjon vil forbedre og lære av, og utvikle interne prosesser. Dette var relevant hos oss fordi mellomlederne ønsket delta i ”reisen” mot å bli en mer lærende organisasjon. Aksjonsforskning ligner på eksperimentell læring og reflekterende praksis, og innebærer å være engasjert i en syklus med å diagnostisere situasjoner, planlegge, aksjonere og evaluere (Coghlan og Brannick, 2005). Jeg benytter følgende definisjon på aksjonsforskning som Coghlan og Brannick (2005: 2) har hentet fra Shani og Pasmore:

Action research may be defined as an emergent inquiry process in which applied behavioural science knowledge is integrated with existing organizational problems. It is simultaneously concerned with bringing about change in organizations, in developing self-help competencies in organizational members and adding to scientific knowledge. Finally, it is an evolving process that is undertaken in a spirit of collaboration an co-inquiry.

Shani og Pasmore ser aksjonsforskning som en utfoldende forskningsprosess som anvender atferdsvitenskap med kunnskapen som eksisterer i organisasjonen, for på denne måten å løse reelle utfordringer i organisasjonen. Samtidig er hensikten å skape forandringer og å utvikle en selvstendighet blant ansatte i organisasjonen. Det er en utviklende prosess som skjer med utgangspunkt i samarbeid og gjensidig utforskning, som dessuten skal bidra til vitenskapen.

Aksjonsforskningsprosessen er syklisk (se figur 5) med de fire trinnene diagnose, planlegge aksjon, ta aksjon og evaluere handlingene.



Figur 5: Aksjonsforskningsprosessen (Coghlan og Brannick, 2005:22)

Diagnosen omfatter hva som er utgangspunktet for aksjonsforskningsprosessen. Her vektlegges det å definere og utarbeide en felles forståelse og uttrykke et teoretisk utgangspunkt for aksjonen. Det er av avgjørende betydning at diagnosefasen er en samarbeidsprosess, ved å engasjere relevante andre i prosessen og ikke opptre som eksperten (Coghlan og Brannick, 2005, Cummings og Worley, 2005). I denne fasen ble det avklaringsrunder i forhold til mellomledernes ambisjoner og ønsker om å delta i et utviklingsarbeid med

utgangspunkt i forventninger fra sentrale myndigheter om at skolene utvikles som lærende organisasjoner. Avklaringsrundene resulterte i et konkret ønske om en felles innsats for å kunne utvikle oss videre.

Planlegge aksjonen innebærer å utarbeide en plan og utvikle en strategi for aksjonsforskningsprosessen. For egen del medførte det planlegging av de to samlingene vi gjennomførte, ved å utarbeide en tidsplan, innhold og spørsmål til gruppearbeidet og samtalene. Coghlan og Brannick (2005:106) har utarbeidet fem prosesstrinn med spørsmål som kan være til hjelp i planleggingen av en aksjonsforskningsprosess. Disse prosesstrinnene er: 1) Avklare behovet for forandring, 2) Hvis vi fortsetter som før, hva vil da skje? 3) Hva er det i dagens situasjon som trenger forandring for å oppfylle mål i forhold til en ønsket framtid? 4) Veien videre og 5) Refleksjon og rapportering.

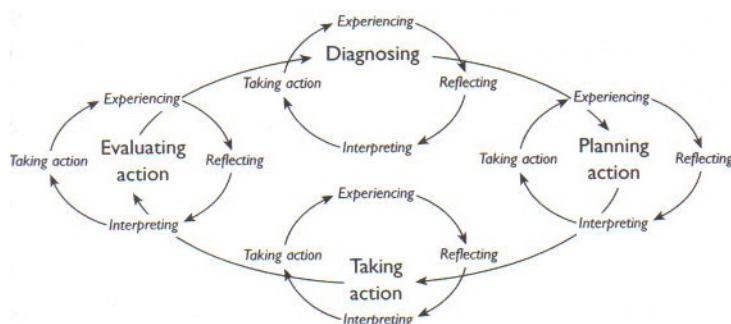
Aksjonsfasen handler om gjennomføring og implementering. For vår del var dette gjennomføring av to samlinger, der vi utarbeidet konkrete tiltak som kan utvikle oss mot å bli en mer lærende organisasjon.

Evaluering av aksjonen handler om utbyttet av prosessen, både tilsiktet og utilsiktet. I dette arbeidet ser man på om diagnosen var riktig og om aksjonen og prosessen som ble foretatt var relevant og foretatt på riktig måte. Prosessen har vi startet og den vil fortsette inn i neste skoleår med nye evalueringer og beslutninger om korrigerende av kursen og nye satstingsområder.

Aksjonsforskningsprosessen ved Verdal vgs. har foregått over en kort tidsperiode fra høsten 2007 til april 2008. Dette har medført at to av trinnene i den aksjonsforskningsprosessen har overlappet hverandre. Overlappingen har foregått med at møtene som jeg gjennomførte bar preg av å innholde enten diagnose eller planlegging av aksjonen, eller både diagnose og planlegging av aksjonen. Hovedtrekkene i aksjonsforskningen ved Verdal vgs. ble ut fra de fire trinnene delt inn i følgende tidsfaser:

- 1) Diagnosen og planlegging av aksjon i høsten 2007 og januar 2008
- 2) Aksjonsfasen i februar til april 2008
- 3) Evaluering i april 2008

I hver av disse fasene har det vært mellomperioder som har bestått av refleksjoner om prosessen. Coghlan og Brannick (2005) har presentert fire aktiviteter (se figur 6) for hvordan man kan lære i aksjon: 1) Erfaringer/ observasjoner (*experiencing*), 2) Refleksjon (*reflection*), 3) Tolke/ analysere (*interpreting*), 4) Ta aksjon (*taking action*).



Figur 6: Den erfaringsbaserte lærings sirkel i aksjonsforskning (Coghlan og Brannick, 2005:35)

De fire aktivitetene kan kort presenteres som følger:

Erfaringer/ observasjoner (experiencing) – som forsker i egen organisasjon erfarte og observerte jeg en god del etter hvert som prosjektet gikk framover. Noe gikk som planlagt, andre ting gikk ikke som jeg hadde tenkt. Med utgangspunkt i første aktivitet tok jeg så et skritt tilbake og gjennomførte en *refleksjon (reflecting)* over mine erfaringer og observasjoner med det som foregikk. I *Tolkingene og analysene (interpreting)* av refleksjonen prøvde jeg å finne svar på og mening med mine erfaringer sett i sammenheng med teorier om aksjonsforskning, men også i forhold til temaet en lærende organisasjon og de sentrale styringsdokumentene som vi arbeidet med. Ut fra denne analysefasen gjennomførte jeg en endring eller tilpasning for det videre arbeidet (*taking action*) i samlingene og møtene vi hadde.

Disse fire aktivitetene har foregått i en syklisk og ikke lineær prosess, og har til dels vært overlappende. Jeg vil beskrive bakgrunnen for at jeg gjennomførte disse aktivitetene, etter som de har vært en del av mitt for- og etterarbeid i de fire fasene i aksjonsforskningsprosessen. I aksjonsforskningsprosessen kan det være nødvendig å ha en følsomhet for hva som foregår, noe som kan skje ved å reflektere mens handlingene utføres. Dette benevner Schön som *reflection-in-action* (Schön, 2001, Coghlan og Brannick, 2005), som gir mulighet til å korrigere det man gjør underveis. Å reflektere mens handlingen utføres kan i følge Coghlan og Brannick (2005) presenteres i to parallelle sykluser i aksjonsforskningen.

Den ene er selv aksjonssyklusen som vist ovenfor, og den andre er en refleksjon over aksjonsforskningscyklusen, slik at man oppnår en metalæring. Med henvisning til Mezirow nevnes tre aktuelle områder for metarefleksjon, som er refleksjon over innhold (*content*), prosess (*process*) og premisser (*premise*) (Coghlan og Brannick, 2005). Refleksjon over innhold kan være i forhold til utfordringer og hendelser i forhold til hva som foregår i aksjonsforskningsprosessen. Når man reflekterer over prosessen kan det handle om hvordan utviklingsprosessen går, mens refleksjon om premissene er hvordan man kritiserer underliggende antagelser og perspektiver hos deltakerne.

I prosessen hadde jeg fokus i forhold til egen læring som forsker og leder av prosessen. Slik jeg vurderte det var det av kvalitativ betydning for prosessen, at jeg reflekterte over hva som skjedde og hva jeg lærte. For på denne måten kunne jeg planlegge de to samlingene for å kunne legge til rette for gode samtaler og utarbeidelse av konkrete forslag for å utvikle oss mer som en lærende organisasjon. I følge Coghlan og Brannick (2005) kan læring i aksjon ha utgangspunkt i en undersøkende og reflekterende prosess. Som forsker i egen organisasjon er jeg ikke en nøytral endringsagent, men en aktiv prosessleder som skal hjelpe til med å få ting til å skje. Derfor er det en avgjørende faktor for kvaliteten for aksjonsforskningsprosessen hvordan jeg lærer i aksjonen. Fordi aksjonsforskningsprosessen og min egen refleksjonsprosess ikke er identiske, vil min erfaringslærings sirkel være en del av hvert trinn i aksjonsforsknings sirkelen. I det neste kapitlet vil jeg komme inn på hvordan jeg planla og la til rette for gode samtaler i møtene og de to samlingene, og hvordan jeg gjennomførte datainnsamlingen.

3.4 Gjennomføring av møtene, samlingene og datainnsamlingen

Jeg har vært opptatt av å få til en naturlig ramme rundt samtaler i møtene og samlingene jeg gjennomførte, og jeg utarbeidet noen prinsipper for egen del for å kunne legge opp til en best mulig prosess. Von Krogh et al. (2005) har noen grunnleggende prinsipper for hvordan gjennomføre gode samtaler: 1) å oppmuntre alle til å delta, 2) utvikle en etikette for samtaler, 3) redigere samtaler på en passende måte. I den praktiske gjennomføringen la jeg vekt på disse prinsippene gjennom å være bevisst på å utarbeide en struktur med tidsplan og innhold. Dette var spesielt for de to samlingene, nettopp for å skape trygghet men også for å kunne gi mulighet og rom for at alle skulle kunne bidra i prosessen. I følge Von Krogh et al. (2005) bør målet med å skape ny kunnskap i det minste være felles for alle deltakerne, og alle deltakernes bidrag bør samles. Videre sier de at det viktigste for arbeidet i en gruppe, er at en samtale bør være slik at den fører til nye samtaler på et senere tidspunkt. For at mellom-

lederne skulle kunne ha noe å samtale om, utarbeidet jeg referat og oppsummeringer, som var av en slik art at noe konkret kunne tas med videre i aksjonsforskningsprosessen.

For å dokumentere datainnsamlingen valgte jeg å skrive notater underveis i møtene og samlingene, samt en oppsummering og refleksjonsnotat i etterkant. Jeg valgte å ikke bruke diktafon/ båndopptaker ut fra et ressurs- og arbeidsmessig synspunkt. Tre dager med samtale (ca 21 timer), i tillegg til alle de uformelle samtalen i løpet av disse dagene, ville gi meg ganske mye data som skulle transkriberes. Etter min vurdering fant jeg det mer rasjonelt å skrive notater i forhold til tiden jeg hadde til disposisjon for å gjennomføre datainnsamling, analyse og skrive oppgaven. Jeg har bestandig notert aktivt i alle typer møter i alle år, og derfor vurderte jeg det slik at ingen ville finne det unaturlig at jeg noterte i og fra møtene og samlingene. Mine erfaringer fra tidligere prosesser er at det dermed vil bli en friere samtale, og en bedre dynamikk i samtalen mellom deltakerne. Jeg vurderte utfordringene til å være i forhold til å lede samtalen i møtene, samtidig som jeg skulle reflektere og skrive. Jeg kom fram til at dette stiller store krav til meg med hensyn til konsentrasjon og fokus på hva som sies og skjer i samtalen.

Å redigere samtaler på en passende måte, handler i følge Von Krogh et al.(2005) om å komme med innsnitt til riktig tid. Man har ikke kommet fram til en forståelse før alle deltakerne i en gruppe virkelig føler at uttrykket eller konseptet korresponderer med det de har taus kunnskap om, uansett om de kan gi sin helhjertede tilslutning til det, eller om de misliker det sterkt. Jeg la vekt på å være en tydelig samtaleleder ved å være tydelig på hensikten med prosessen, og å passe på balansen mellom hvem som var dominerende og hvem som var passive i diskusjonene. Dette opplevde jeg stilte krav til bevissthet rundt min rolle som forsker, og jeg stilte meg flere ganger spørsmålet om i hvor stor grad jeg skulle være passiv eller aktiv i de ulike samtalen. I enkelte tilfeller inntok jeg en passiv rolle ved at jeg startet en diskusjon ved å nevne tema og deretter fokuserte på å lytte og registrere hva som ble sagt. Ved å forholde meg passiv opplevde jeg å få fram flere synspunkter, og ikke minst, få fram hva mellomlederne selv definerte som viktig. Faren med dette var selvsagt at diskusjonene kunne spore av, og bort fra temaet, eller at noen av mellomlederne kunne dominere diskusjonen. Dette skjedde naturlig nok, og det medførte at jeg spesielt under samling 2 inntok en mellomting mellom en aktiv og passiv rolle. Jeg kom med en innledning om temaet, og stilte først åpne og generelle spørsmål og lot mellomlederne diskutere. Underveis kunne jeg bryte inn i for å få utdypende svar eller for å holde diskusjonen på rett spor. Jeg opplevde en del ganger at det

var lettere for mellomlederne å snakke om de skolehverdagslige temaene, og at jeg derfor måtte avbryte for å lede dem inn på temaet igjen.

I forberedelsene til de to samlingene valgte jeg også å ta utgangspunkt i teorier om det kvalitative forskningsintervjuet. Bakgrunnen for dette var at det kvalitative intervjuet tar utgangspunkt i samtalen, og jeg ønsket å legge til rette for å få fram best mulig data under samtalen. Kvale (2007) har presentert noen filosofiske tankeretninger, hvor han har analysert forståelsesformen for det kvalitative forskningsintervjuet. Ut fra en postmoderne tilnærming fokuseres det på intervjuets interrelasjoner og sosiale virkelighetskonstruksjon. Dette omfatter også forskjellene mellom muntlig samtale og skriftlig tekst, altså de språklige og interaksjonsmessige forholdene. På en annen side har man en hermeneutisk forståelse der menings- tolkningen er sentral. Der legges det vekt på tolkerens forforståelse av tekstens emne, og begrepene samtale og tekst er essensielle. Et fenomenologisk perspektiv fokuserer på personens livsverden. Målet er å få fram erfaringer, fremheve presise beskrivelser og sentrale betydninger av disse beskrivelsene fra en intervjuperson. Et sentralt moment i dette perspektivet er å forsøke å se bort fra de forhåndskunnskapene man har (Kvale, 2007, Fossåskaret et al, 2005).

I de to samlingene har utgangspunktet vært i skolehverdagen til mellomlederne. Formålet var å innhente kvalitativ kunnskap uttrykt i vanlig språk. Målet var å få åpne og nyanserte beskrivelser gjerne uttrykt gjennom situasjoner og hendelser som er interessante fordi de er spesielle eller fordi de er typiske i skolehverdagen for mellomlederne. Som forsker og leder av prosessen opplevde jeg at det enkelte ganger var en balansekunst med å være åpen for det uventede, sett i forhold til å rette oppmerksomhet mot de temaene som er relevante for aksjonsforskningsprosessen. Samtidig var det også en balansekunst i forhold til når det gjelder andre faktorer til det å være forsker og leder i egen organisasjon i en aksjonsforskningsprosess. Dette skal jeg komme inn på i neste kapittel.

3.5 Om å aksjonsforske i egen organisasjon

Som assisterende rektor ved Verdal videregående skole, kan jeg møte utfordringer i en aksjonsforskningsprosess i egen organisasjon. Fordi å forske i egen organisasjon innebærer en fare for at man ser det man vil se, det vil si selektiv persepsjon i følge Ib Andersen (Wadel, 1991). På en annen side uttaler Wadel (1991) at en forsker aldri bare oppleves som forsker, fordi aktørene opplever forskeren i feltarbeid også som medmenneske, kollega, venn, fiende, overlegen, eller usympatisk med mer. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Coghlan og Brannicks

bok *Doing action research in you own organization* (2005). Når man skal være forsker i egen organisasjon påpeker Coghlan og Brannick at man må være oppmerksom på tre faktorer (*preunderstanding, role duality* og *access*), som jeg skal gi en kort presentasjon av:

Preunderstanding eller en forskers forutforståelse handler om kunnskap, innsikt og erfaringer man har fra arbeidet i organisasjonen man er ansatt i. Forfatterne har fra flere kilder fremhevet fordeler og ulemper med å være forsker i eget felt. Dette gjelder spesielt i forhold til en organisasjons to liv, det formelle og det uformelle, og kulturen i organisasjonen. På en annen side trekker de også fram hvordan forskerens husblindhet kan påvirke arbeidet, som følge av kulturførtrolighet og at man kjenner kulturelle koder, hendelser og historier. Derfor beskriver de behovet for å engasjere eksterne krefter i utviklingsarbeidet. Dette kan være eksterne konsulenter som hjelper til i bearbeiding av egne erfaringer og funn i forskningsarbeidet.

Role duality eller forskerens dobbeltrolle handler om rollekonflikten mellom lederrollen og forskerrollen. Coghlan og Brannick (2005) beskriver ulike situasjoner der rollekonflikten kan oppstå i det daglige arbeidet og i forskningsprosessen. Dette handler om rolleflexibilitet og hvordan man på en dynamisk måte kan veksle mellom de to rollene. Relasjonene til kollegaer tas fram som en faktor som kan fremme og hemme arbeidet med forskningen. Dette kan variere fra mer åpenhet til mer lukkethet i forhold til den som er intern forsker. Det som også tas fram av betydning av Coghlan og Brannick (2005) er om forskeren er en *dual-role-researcher* eller en *singel-role-researcher*. En *dual-role-researcher* gjennomfører en forskning i egen organisasjon der denne rollen ikke er en del av hans ordinære arbeidsoppgaver. En *singel-role-researcher* har derimot endringsarbeid som en del av sin stilling.

Et annet moment som framheves av forfatterne er effekten av forskningsarbeidet og oppgaven som skal leveres. Dilemmaet ligger i det å ha sterke ønsker om å endre egen organisasjon i forskningsarbeidet, samtidig som man skal ta hensyn til kolleger og deres motivasjon. I tillegg kan resultatet av arbeidet påvirke jobben og arbeidsbetingelsene til forskeren i etterkant, avhengig av hvordan kollegene forholder seg til resultatet.

Access handler om hvordan en intern forsker kan få tilgang til å forske på feltet, altså i egen organisasjon. Coghlan og Brannick (2005) beskriver to tilganger; primær og sekundær tilgang. Primær tilgang får man gjennom sin stilling og som ansatt i organisasjonen, ved at man allerede er inne i den organisasjonen man skal forske på. Sekundær tilgang er om man

har eller ikke har tilgang til spesielle deler av organisasjonen som er relevant for forskningsarbeidet.

I den videre drøftingen bruker jeg Coghlan og Brannicks (2005) tre hovedpunkter sammen med Tom Tillers bok om aksjonslæring skolen. Tiller (2006) omtaler aksjonslæring og forskende partnerskap som forholdsvis nye spor i det pedagogiske landskapet. Sporene er partnerskap mellom ulike aktører som søker nye utviklingsveier gjennom samarbeid og samordning. Utgangspunktet hans er partnerskap mellom lærere og skoleledere på den ene siden og forskere på den andre. Forskeren i denne sammenhengen er en forskende praktiker som ikke forsker på skolen, men forsker sammen med lærere og skoleledere. Tillers spor er dermed spor etter to eller flere parter som vandrer sammen. Sporene han omtaler danner et tredje paradigme som forutsetter at man kan gjennomføre god forskning gjennom å intervensere, samt og forske sammen med andre. Sentralt i hans paradigme er aksjonsforskning og aksjonslæring.

I forhold til Tiller (2006) tar jeg blant annet utgangspunkt skolelederens rolle, aksjonslæring som begrep og relasjonen mellom forsker og lærerne. Forfatteren påpeker at skoleledere som er aktive i fornyelsen av organisasjonen, har større sjanse for å lykkes enn tilfeller der leder inntar en tilskuerrolle. Videre hevder Tiller (2006) at en del skepsis og mange spørsmål vil naturlig stilles i utviklingsprosesser, og at relasjonen mellom forsker/ skolelederen og lærerne er avgjørende for en god aksjonslæringsprosess. For å være en god aksjonsforsker kreves det noen personlige forutsetninger for å kunne ha en god dialog med andre mennesker, og å gjennomføre en god aksjonslæringsprosess.

3.5.1 Min forutforståelse

Nå jeg så skal "forske" i egen organisasjon kommer jeg til et felt som er kjent og jeg skal studere folk som lever og arbeider under forhold som jeg er en del av og kjenner godt. Etter å ha arbeidet som leder ved Verdal vgs. i nærmere 10 år og i tillegg vært assisterende rektor i åtte av dem, har jeg naturlig nok god innsikt, erfaring og kunnskap om Verdal vgs. sitt indre liv. Kjennskapen til det indre livet handler om både kultur og den uformelle organisasjonen (Coghlan og Brannick, 2005). Ved vår skole har kulturen blitt bygd opp blant annet av historier som har oppstått når vi har gjennomført endringsprosesser, innført andre skolereformer og gjennomført pedagogiske utviklingsprosjekt. Den uformelle organisasjonen kan handle om makt og interesser i forhold til disse historiene. Dette har blant annet kommet fram når vi diskuterte spørsmålene: Hvem er i mot og hvem arbeider for i endringsprosesser?

Hvem deltar aktivt i innføring av reformer, hvem avventer situasjonen og håper det går over?
Hvem tar initiativ til pedagogisk utviklingsarbeid, og hvilke ”snur bunkene”?

Både historiene i kulturen og svarene om den uformelle organisasjonen har vært nyttige å kjenne til av flere grunner. Det har vært lettere å utvikle arbeidet med blant annet samlingene, ved å spille på og få med seg de område- og seksjonslederne som er proaktive. Enkelte av mellomlederne har hatt et sterkt ønske om å endre på tingenes tilstand både ut fra egen motivasjon og av ytre press som for eksempel i Kunnskapsløftet og St. meld. nr. 30. For det første ønsket de innflytelse på egne arbeidsforhold og utvikle disse, og for det andre ønsket de å takle forventingen fra nasjonale og regionale myndigheter, for samtidig å kunne gi et tilsvarende svar i forhold til forventningene i St. meld. nr. 30. Denne endringslysten oppfattet jeg som en fordel, ettersom det forsterket engasjementet i reisen mot å bli en mer lærende organisasjon. På den annen side opplevde jeg også at dette kunne være en feilkilde, fordi den store interessen for arbeidet styrte erkjennelsene og resultatene de ønsket om å bli en mer lærende organisasjon. Derfor la jeg opp til å få avklart hver enkelts ståsted og hvilken motivasjon de hadde for å delta i reisen mot en mer lærende organisasjon.

Min forutforståelse om Verdal vgs. hadde også ulemper. For det første handlet det om å være bevisst i forhold til å ha distanse til egen organisasjon. I enkelte plenumssamlinger og gruppearbeid trakk jeg for raske konklusjoner og prøvde å styre arbeidet i en retning, for å unngå motstand og konflikter jeg erfaringsmessig vet oppstår når vi diskuterer enkelte tema. I ettertid ser jeg at ulempen med dette, er at jeg har unngått å avdekke forhold som kunne være sentrale å vurdere og å ha med i oppgaven. Dette gjelder spesielt i forbindelse med samling 2 der vi ikke fikk diskutert enkelte av temaene i arbeidsøkt 3 godt nok (jf kapittel 5.2.5).

Gulstad i Fossåsskaret et al. (1997) hevder at den som gjør et feltarbeid i egen organisasjon, må streve med sin egen husblindhet og å komme ut av den. Jeg har i hele prosessen vært oppmerksom i forhold til at jeg med min kjennskap til prosessen lettere har hatt svarene til spørsmålene vi tok opp, og at jeg ikke utfordret mine perspektiver nok for å finne relevant data. Jeg ser i ettertid at mellomlederne lett kunne komme til å stole på at jeg har vært godt nok orientert, fordi det kan være at enkelte mellomledere ikke svarte på spørsmål fordi de regnet med at jeg visste det helt sikkert ut fra min stilling og erfaring i organisasjonen.

3.5.2 Min dobbelrolle

I følge Stordahl (i Fossåsskaret et al., 1997) innebærer feltarbeid i egen organisasjon at man må finne seg en plass eller posisjon innenfor de sosiale sammenhenger man skal studere. Når jeg er både leder og forsker, kunne jeg få en rollekonflikt som skapte hindringer for aksjonsforskningsprosessen. På den ene siden skulle jeg ivareta den formelle stillingen som leder ved å gjennomføre de daglige arbeidsoppgavene og forpliktelsene. Mens jeg i aksjonslæringsprosessen skulle ivareta en mer frittstående, teoretisk og objektiv/ nøytral posisjon, med tanke på oppgaven. I hele prosessen opplevde jeg ikke at det ble en rollekonflikt, men i stedet opplevde jeg at lederrollen og forskerrollen mer ble en rolle. Grunnen til dette var at jeg etter egen oppfatning hadde et avklart forhold til tilgangen til feltet ut fra lederrollen. Dette vil jeg komme nærmere inn på nedenfor.

Noen kjenner meg og min bakgrunn, dette kan være til hinder for å få tilgang ”i feltet” hos noen mellomledere. Et slikt tilfelle kan selvsagt bekrefte at jeg er i ”en fremmed verden”, selv om jeg er på egen arbeidsplass. Jeg var oppmerksom på at selv om jeg opplevde å ha aksept i feltet, kunne det hende at ansatte underinformerte, og at det kunne være vanskelig å få valide data ut fra maktposisjonen jeg har i organisasjonen som assisterende rektor. Slik jeg ser det opplevde jeg ikke at resultater og data var ”farget” (lip-service), ved at enkelte mellomledere svarte det de trodde jeg gjerne ville høre.

Ved å forske på egen arbeidsplass kan man bli anklaget for å utnytte sin posisjon, spesielt når man i tillegg skal skrive en masteroppgave om prosessen. Jeg har prøvd å være oppmerksom på den fallgruven underveis, og har hittil ikke fått slike tilbakemeldinger, Jeg tror dette kunne vært et problem hvis det hadde vært større motstand mot å være med på ”reisen”, fordi mellomlederne i større grad kunne følt seg presset til å samarbeide siden jeg er assisterende rektor ved skolen.

Hittil har jeg drøftet det som Coghlan og Brannick (2005) definerer som *dual-role researcher*. Mine arbeidsoppgaver som assisterende rektor innebærer blant annet å jobbe med innføring av Kunnskapsløftet og ansvaret for det pedagogiske utviklingsarbeidet ved hele skolen. Ut fra Coghlan og Brannicks (2005) definisjon på en *singel-role researcher*, har jeg delvis rollen som en intern endringsagent. I følge Coghlan og Brannick (2005) er en *singel-role-researchers* arbeidsoppgaver ganske forskjellig fra en *dual-role-researcher*. Forskjellen ligger i at forskningsaktiviteten som en *dual-role-researcher* gjennomfører er forskjellig fra de ordinære/ dagligdagse arbeidsoppgavene. For min egen del er noe av arbeidet med

innføringen av Kunnskapsløftet å samarbeide med en del faggrupper og lærere om det pedagogiske utviklingsarbeidet, som dermed er arbeidsoppgaver som medfører at jeg kan defineres som en intern endringsagent. Coghlan og Brannick (2005) hevder at en *singel-role researcher* har lite potensial for å utvikle rollekonflikter. Ut fra dette var det naturlig å få en tydeligere definering av min lederrolle og stilling som en endringsagent i samtaler med rektor, for å nettopp kunne forebygge enkelte av hindringene en rollekonflikt medfører. Som jeg var inne på ovenfor opplevde jeg i aksjonsforskningsprosessen at lederrollen og forskerrollen ble en rolle. En slik tydeliggjøring av min rolle gjorde det også lettere å få tilgang til feltet, noe jeg skal drøfte i neste punkt.

3.5.3 Min tilgang til feltet

Som nevnt ovenfor refererer Coghlan og Brannick (2005) til to muligheter for tilgang til feltet. Den primære tilgangen har jeg allerede som assisterende rektor. Ved at jeg fikk tydeliggjort min rolle som intern endringsagent opplevde jeg å få forsterket den sekundære tilgangen. I følge Coghlan og Brannick (2005) gir aksjonslæring sekundært tilgang til feltet, på grunn av at ansatte skal involveres i utviklingen av egen arbeidsplass. Et annet forhold er at en *singel-role researcher* møter mindre utfordringer til sekundærfeltet enn en *dual-role researcher*. Sentralt i dette er hvordan aksjonsforskningsprosessen er solgt inn og informert om til de ansatte som skal delta. Tar jeg utgangspunkt i at jeg fikk en klarere definert rolle som intern endringskonsulent, ville utfordringene ligge i hvordan informasjonen om aksjonslæringsprosessen ble gitt og hvordan lærerne fikk eierforhold til prosessen. Derfor var jeg svært oppmerksom på disse faktorene i diagnose- og planleggingsfasen i aksjonsforskningsprosessen.

En annen faktor som jeg tidlig var oppmerksom på for å få tilgang til feltet, var hvor mye tid som ville gå med i denne reisen mot å bli en mer lærende organisasjon. I en travel undervisningshverdag og med innføringen av Kunnskapsløftet, vil et naturlig spørsmål fra mellomlederne være om de har nok tid til å delta i dette. Tid både til å reflektere over egen praksis, og å delta i utviklingsprosessen. Derfor la jeg opp til tidlig i prosessen å få avklart ambisjonene i forhold til hvor mye tid hver enkelt så for seg å bruke på møter, antall samlinger og oppfølging i seksjonene i forbindelse med reisen om å bli en mer lærende organisasjon. I etterkant ser jeg at dette var et viktig avklaring, ved at alle prioriterte å delta i prosessen foran andre ting.

Å komme som leder og forske på egen organisasjon kan medføre reaksjoner. Bakgrunnen for dette kan være om mellomlederne godtar at jeg tar utgangspunkt i meg selv og egen organisasjon i en masteroppgave. Samtidig kan det stilles spørsmål om hva masteroppgaven skal brukes til. Eksterne kan "lese" oppgaven, og problemstillinger om etikk og konfidensielle momenter vil være naturlig å avklare. Det kan være vanskelig å skrive sannheten og de mest kritiske spørsmålene kan "filtreres" bort, ved at man ikke vil skape ubehageligheter for noen når man forsker i egen virksomhet. I og med at jeg har vært oppmerksom på dette i vinklingen av tema, synes jeg ikke dette har vært noe problem. Det som har vært noe problematisk er hvordan jeg skal skrive om temaet på en slik måte at masteroppgaven ikke blir en lukket oppgave, men en åpen oppgave. Jeg har vært svært opptatt av at oppgaven bør være åpen slik at den kan bidra til drøfting i hele skolen og ved de andre videregående skolene i Nord-Trøndelag.

Aksjonslæring og forskende partnerskap er i følge Tiller (2006) nye begreper i skole-sammenheng, og er for mange ukjent og uvant. Skolen har sterke tradisjoner i forhold til forskningsbegreper og læring, samtidig som aksjonsforskningens vitenskaplige status er preget av uklarheter og uenigheter. I forhold til den akademiske delen av mellomlederne var jeg oppmerksom på at de kunne ha forventninger om at en aksjonsforskningsprosess skal resultere i tekster som stimulerer til videre vitenskaplig virksomhet. Derfor valgte jeg tidlig å gi god informasjon om prosessen for å kunne overbevise og eventuelt argumentere i forhold til skeptikerne. Jeg opplevde derfor ingen usikkerhet eller motstand i forhold til å gjennomføre en aksjonslæringsprosess i egen organisasjon.

I det neste kapitlet vil jeg komme inn på gyldighet (validitet) og pålitelighet (reliabilitet) i aksjonsforskningsprosessen.

3.6 Reliabilitet og validitet

Undersøkelser skal alltid forsøke å minimere problemer knyttet til gyldighet (validitet) og pålitelighet (reliabilitet). Kvalitative undersøkelser er forskjellige fra kvantitative, men kravene til validitets- og reliabilitetsspørsmålene er like sterkt i kvalitative som for kvantitative undersøkelser (Gotvassli, 1999). I min oppgave har jeg opplevd at reliabilitet og validitet er sentrale problemområder å fokusere på i balansen mellom nærhet og distanse når jeg har forsket i egen virksomhet. Gotvassli (1999) hevder at reliabiliteten først og fremst skal sikre at undersøkelsen kan gjennomføres flere ganger med samme resultat, men på grunn av at det empiriske feltet hele tiden er i bevegelse vil det kunne bli variasjoner. Slik jeg ser det

vil det være vanskelig å si at hele aksjonsforskningsprosessen kunne gjennomføres på nytt med samme resultat. Fordi i enhver aksjonsforskningsprosess vil det skje en kunnskapsutvikling som medfører at man har en annen erfaring og kunnskap enn da man startet (jf den erfaringsbaserte lærings sirkelen kapittel 3.3). I tillegg til at det kan være en relasjonell utvikling og endring mellom deltakerne i prosessen, slik at det er et annet utgangspunkt for arbeidet med samme tema og problemstillinger. Med andre personer ville derfor fortellingen selvsagt blitt annerledes, og perspektivet kunne ha vært annerledes med andre ansatte ved Verdal vgs.

Jacobsen (2005) skiller mellom intern og ekstern gyldighet, og i sikringen av validiteten står dokumentasjonen av det man gjør sentralt. Intern gyldighet handler om resultatene oppfattes som riktige, og ekstern gyldighet handler om i hvilken grad resultatene fra undersøkelsen kan generaliseres. Jeg har tidligere nevnt at ett av målene med en aksjonsforskningsprosess er å skape ny kunnskap. Derfor er det betydningsfullt å kunne transformere funn og resultater slik at andre kan dra nytte av dem, slik som jeg var inne på i kapittel 3.5.3. Dette forutsetter at andre kan betrakte funnene som valide.

Rennemo (2006:128) har tatt utgangspunkt i McLiff, Lomax og Whitehead som skiller mellom følgende former for intern og ekstern validitet. *Selvvaliditet* innebærer en kritisk gjennomgang av de mest sentrale fasene i prosessen, og kan vise til at dagens praksis er forbedret ved hjelp av metoder som man selv stoler på. *Kollegavaliditet* er en vanlig måte å validere sine funn på. Det handler om at respondentene kjenner seg igjen i resultatene og anerkjenner funnene, og har en vilje til å endre praksis på grunnlag av dette. *Sjefvaliditet* handler om at øverste leder aksepterer prosessen og resultatene som er oppnådd, slik at de er villige til å bringe det inn i organisasjonen. *Akademisk validitet* retter seg mot det akademiske miljø sin vilje til å anerkjenne resultatene og erkjenne at de har bidratt til utvikling av ny kunnskap. *Samfunnsvaliditet* innebærer på den ene siden om mine metoder og resultater har fått gjennomslag i en bredere samfunnsmessig sammenheng, og på den annen side om jeg kan vise til at andre kan nyttiggjøre seg mitt arbeid på annet vis og gir det støtte.

Som det framgår av min begrunnelse for valg av fokus beskrevet i kapittel 1, ønsket jeg å bidra til en utvikling av skolen. Aksjonsforskningsprosessen var primært rettet mot mellomledergruppen ved Verdal videregående skole, der målet mitt var at temaet og resultatet skulle både ha interesse og å bidra til en læring og utvikling utover dette. Hensynet til

validitet vil av den grunn være et viktig forhold ved forskningsprosessen. I en vurdering av aksjonsforskningsprosessens akademiske validitet og samfunnsvaliditet, er dette noe jeg finner naturlig eventuelt kommer når denne masteroppgaven er ferdig og levert.

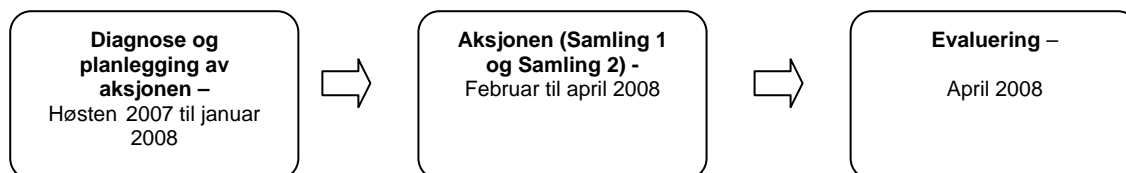
Sjefsvaliditeten har ikke vært tema underveis i forskningsprosessen, men rektor har vært orientert om prosessen og resultatene underveis. Rektor har i disse orienteringene gitt støtte og aksept for å arbeide videre med resultatene. I de to neste kapitlene vil jeg ha en beskrivelse av forskningsprosessen slik jeg opplevde den, som indirekte beskriver opplevelsen av selvvaliditet og kollegavaliditet.

4 Empiri og analyse

I dette og neste kapittel vil jeg gi en beskrivelse av ”reisen” i egen organisasjon slik jeg har opplevd den. Jeg har valgt å presentere hele prosessen tidsmessig i kronologisk rekkefølge. I denne prosessen er jeg en deltagende og involvert observatør, som samtidig leder og er ansvarlig for aksjonsforskningsprosessen. I ”fortellingen” vil jeg løfte fram og fortelle om seksjons- og områdeledernes tenkemåter, kultur og skolehverdagsliv og så videre når vi har arbeidet med temaet den lærende organisasjon. Underveis i beskrivelsen vil jeg gjengi mine egne refleksjoner og tanker. Reisen som mellomlederne og jeg har gjennomført for å bli en mer lærende organisasjon, startet høsten 2007.

4.1 *Diagnosen og planlegging av aksjonen – høsten 2007 til januar 2008*

I beskrivelsen legger jeg til grunn aksjonsforskningsmodellen til Coghlan og Brannick (2005), med de fire fasene diagnose, planlegge, aksjon og evaluering. Denne vil være et referansepunkt i beskrivelsen av ”reisen” slik jeg opplevde den. Det har vært glidende overganger mellom fasene, men på samme tid er det klare tidsmessige milepæler når det gjelder aksjonen og resultatene fra samlingene. Min aksjonsforskningsprosess kan beskrives med følgende modell:



Figur 7: Aksjonsforskningsprosessen ved Verdal vgs.

4.1.1 Forberedelser

I løpet av høsten 2007 hadde jeg innledende samtaler med rektor om temaet for masteroppgaven, nemlig en lærende organisasjon. Gjennom hele masterstudiet har jeg skrevet de fleste oppgavene med utgangspunkt i temaet skoler som lærende organisasjoner. Derfor ønsket jeg å arbeid videre med dette temaet i masteroppgaven, og med utgangspunkt i egen arbeidsplass. Rektor gav sin tilslutning og støtte til dette med bakgrunn i at den lærende organisasjon er et aktuelt tema i St. meld. nr. 30 og Kunnskapsløftet. Samtidig understreket rektor at dette kunne være et nyttig arbeid for å komme fram til Verdal vgs. sin forståelse av temaet den lærende organisasjon, og hvordan vi velger å legge til rette for å bli en mer lærende organisasjon.

4.1.2 Planlegging

I løpet av desember utarbeidet jeg en møte-/strategiplan for hvordan jeg ville arbeide med aksjonsforskningsprosessen med temaet hvordan kan Verdal vgs. bli en mer lærende organisasjon. Møteplanen besto først og fremst av tidspunkt for møter med rektor, ledergruppen og seksjonslederne, der målet for møtene i første omgang var å få aksept for aksjonsforskningsprosessen, og at jeg kunne bruke prosessen som en del av min masteravhandling. For egen del var det av stor betydning i disse møtene å få vite at jeg hadde aksept for arbeidet vi skulle i gang med, fordi dette er en sentral premiss for egen og andres motivasjon til bidrag i prosessen.

For det første ønsket jeg å få avklart forventningene til hva jeg skulle gjøre og arbeide med i masteroppgaven, i tillegg til mine forventninger til hva de skulle bidra med i mitt og deres arbeid. Det innebar blant annet å forklare hva oppgaven går ut på, deretter hvordan jeg hadde tenkt å legge opp arbeidet. Samtidig ønsket jeg å skape motivasjon for arbeidet gjennom å fokusere på hva de kunne få av utbytte i denne prosessen. Jeg hadde som mål at område- og seksjonslederne skulle få en innføring i sentrale teorier og begreper i forhold til St. meld. nr. 30 og Kunnskapsløftet, for på den ene siden å skape et felles utgangspunkt for arbeidet med temaet den lærende organisasjon sammen med område- og seksjonslederne. På den annen side ønsket jeg også at denne innføring kunne gi en bedre teoretisk ballast i diskusjonene om og innføringen av Kunnskapsløftet som foregår i områdene og seksjonene. Men det viktigste for å skape motivasjon var likevel å få tydeliggjort hvilket bidrag denne prosessen kunne være i arbeidet med å utvikle Verdal vgs. til en mer lærende organisasjon.

For det andre ønsket jeg å få fram avklaringer og forventninger mellom rollene til område- og seksjonslederne. Som nevnt i teori- og metodedelen er det ikke noen tydelig avklaring og entydig oppfatning om seksjonslederne er mellomledere eller ikke.

I dette forberedende arbeidet av aksjonsforskningsprosessen planla jeg at aksjonsfasen skulle legges opp som heldags-samlinger utenfor skolen sammen med område- og seksjonslederne. Grunnen til at jeg ønsket å gjennomføre samlinger utenfor skolen, var at jeg av erfaring vet det er utfordrende å samle ledere i et møte på skolen. Det er mange avbrytelser og andre faktorer som forstyrrer en kollektiv konsentrasjon når man skal arbeide med et tema. En annen faktor som jeg tok hensyn til var også at når man samler en gruppe, kan det være utviklende for prosessen at de har mulighet til å snakke sammen i pausene. Gjennomfører vi samlingene på skolen kan man som regel bli involvert i skolehverdagen, og man får blant

annet ikke den samme verdifulle pausesamtalen, som når man legger en samling utenfor skolen.

I planleggingsarbeidet hadde jeg sett for meg to samlinger, der den ene skulle være en-dagers samling og den andre en to-dagers samling med overnatting. Hensikten med den første samlingen skulle være å gi område- og seksjonslederne en innføring i temaet den lærende organisasjon. Samtidig skulle målet også være å få en status på deres generelle oppfattelse av hva en lærende organisasjon er, i tillegg til en status i forhold til hvordan de oppfatter Verdal videregående skole som en lærende organisasjon; altså *Hvor er vi?* To-dagers samlingen så jeg for meg skulle gi oss tid til å diskutere mer hvordan vi ønsket å utvikle Verdal videregående skole til en mer lærende organisasjon; altså *Hvor vil vi?*

4.1.3 Egne tanker og refleksjoner i planleggingsarbeidet

Jeg vurderte det som nyttig allerede på dette tidspunktet å gjøre et forarbeid og noe planlegging av innholdet i samlingene, fordi at jeg skulle kunne informere i møtene med blant annet ledergruppen og seksjonslederne om hvordan jeg så for meg aksjonsforskningsprosessen. Dermed kunne jeg på denne måten skape trygget og motivasjon for arbeidet.

Hovedlinjene i forarbeidet var med utgangspunkt i Coghlan og Brannicks (2005) steg for en endringsprosess, som jeg har omtalt i kapittel 3.3. Ut fra disse stegene var det for meg naturlig å utarbeide spørsmål, som vi skulle arbeide med på de to samlingene. Som hjelp i spørsmålsutformingen tok jeg utgangspunkt i fem prosessstrinn med spørsmål av Coghlan og Brannick som jeg omtalte i kapittel 3.3. Coghlan og Brannicks (2005) prosessstrinn skulle vise seg å være et nyttig rammeverk for det aksjonsforskningsprosessen jeg skulle inn i. Med dette som utgangspunkt syntes jeg selv at jeg hadde et godt rammeverk å arbeide videre med.

Av erfaring vet jeg at når jeg er inne i et slikt planleggingsarbeid, får jeg mange ideer og spørsmål som gir meg energi og som også fanger meg i å få mange tanker om å oppnå mange ting sammen med andre. Blant annet så jeg for en innføring i forskningsmetoden, avklare hva den enkelte oppfatter er en lærende organisasjon, hva sier teorien om en lærende organisasjon, hva er vår "oppskrift" på en lærende organisasjon? Er det det vi skal arbeide med? Andre sentrale spørsmål jeg mente var aktuelle var: Hvordan forstår vi begrepet en lærende organisasjon? Skal vi utvikle en lærende organisasjon? Ønsker vi å være en lærende organisasjon? Hvorfor ønsker vi å være en lærende organisasjon? Hva vil vi oppnå? Hvorfor

Ønsker vi ikke å bli en lærende organisasjon? Hva ønsker vi i stedet? Hva skal vi være - en "god skole"? Hva er en "god skole"? Hva legger vi i det, hvis vi blir en "god skole"? Oppfyller dette noen av de nasjonale målsettingene om å bli en lærende organisasjon? Hvordan skal vi arbeid med dette?

Ut fra denne refleksjonen endte jeg opp med å arbeide videre med første samling som en introduksjonssamling, så fremt jeg fikk aksept blant seksjons- og områdelederne. Samlingen planla jeg skulle være som en del av diagnosen og planleggingen av aksjonsforskningssprosessen.

4.1.4 Avklaringsmøter

Et møte med områdelederne

Etter en tids forarbeid var jeg motivert til å dele mine tanker og ideer, spesielt med områdelederne. Jeg ønsket å teste ut om temaet *den lærende organisasjon* og problemstillingen for min masteroppgave skapte energi og motivasjon hos dem. Men også om temaet og problemstillingen var noe de ønsket å arbeide sammen om med seksjonslederne. Jeg kalte inn områdelederne til en uformell samtale på slutten av dagen den 12. desember 2007, der jeg la fram mine tanker og la fram et forslag til innhold og tidsplan. Jeg hadde til hensikt å sjekke ut den umiddelbare reaksjonen, interesse og nysgjerrighet for mitt prosjekt, samt avklare eventuelle spørsmål og usikkerhet. De ga en umiddelbar aksept i forhold til at forslaget var sentralt og interessant å arbeide videre med.

Møte med rektor

Til møte med rektor utarbeidet jeg et notat (se vedlegg 2) som inneholdt tema, problemstilling og mer utdypende hva dette handler om. Det var blant annet hovedpunkter om aktiviteter, prosessen framover og en skisse for hvordan jeg så for meg arbeidet med seksjons- og områdelederne. Notatet var med utgangspunkt i signalene fra møte med områdelederne den 12. desember. I tillegg hadde det også en forankring i St. meld. nr. 30 og Kunnskapsløftet, for på den måten å tydeliggjøre at arbeidet tok utgangspunkt i forventinger fra overordnet myndighet om at skolene utvikler seg til lærende organisasjoner. Hensikten med notatet var at rektor på en grei måte kunne få et raskt innblikk i mine tanker og ideer.

Den 3. januar 2008 la jeg fram mitt notat i møte med rektor, som kommenterte at dette var absolutt et fokusområde som var viktig. Det var blant annet ut fra to forhold: At det skal

arbeides med temaet den lærende organisasjon og utvikling av samhandling mellom område- og seksjonslederne. Rektor så det som positivt at vi kunne skape en arena om et sentralt tema, for på denne måten få en utvikling av samhandlingen og relasjonene mellom ledernivåene. En annen fordel som også vedkommende trakk fram, var at samtidig som man arbeider med å få en felles forståelse av temaet den lærende organisasjon, utarbeides det også noe konkret om hvordan vi skal arbeide med og forholde oss til politiske forventninger om at skolene utvikler seg til lærende organisasjoner.

Møte med ledergruppen

Etter å ha fått godkjenning og støtte fra rektor om å arbeide videre med temaet og problemstillingen, var det naturlig å informere ledergruppen i møtet den 7. januar 2008 om hvilket arbeid deler av ledergruppen skulle delta i. Som nevnt i presentasjonen av Verdal vgs. består ledergruppen av ni personer, der tre av dem deltar i aksjonsforskningsprosessen. Derfor var det viktig for meg først og fremst å informere om dette, for på denne måten å demme opp for misforståelser og uklarheter, fra de i ledergruppen som ikke skulle delta i dette arbeidet. Jeg hadde utarbeidet en presentasjon, som også skulle være utgangspunkt for diskusjon og avklaringer i dette møtet, men også i det kommende seksjonsledermøtet. Det var ingen nevneverdige kommentarer, og saken ble tatt til orientering.

4.1.5 Egne tanker og refleksjoner i forberedelsen til møtet med seksjonslederne

Et sentralt spørsmål for meg i forberedelsene til møtet med seksjonslederne var: Hvordan kan jeg ”ramme inn” forskningsprosjektet? Slik jeg vurderte det, var det for det første sentralt å tenke i spørsmålsformuleringer, altså konkretisere i tema og delspørsmål for det arbeidet som vi skulle inn i. For det andre vurderte jeg at tid og ressurser var en begrensende faktor. I dette tilfellet var prosessen tenkt å gjennomføres i perioden januar til april 2008, pluss implementeringen som jeg hadde planlagt til høsten 2008. For det tredje vurderte jeg at valg av språk og begreper er viktig i begynnelsen av prosjektet, fordi dette kunne være med på å skape entusiasme og energi for aksjonsforskningsprosessen. På en annen måte kunne også ordene sette retning for arbeidet og samtidig være med å skape aksept, fordi ordvalgene kunne være en påvirkende faktor i den mentale positive prosessen som vil foregå til de jeg vil ha med i prosjektet. Men valg av ord kunne også være med å skape et mer problemorientert fokus som i sin tur kunne skape en mer risikovegende kultur, noe jeg ønsket å unngå.

For å unngå et problemorientert fokus og for å legge til rette for en positiv prosess i

seksjonsledermøtet, tok jeg utgangspunkt i Cummings og Worleys (2005) punkter i forhold til hva som bør avklares i diagnosefasen (entering and contracting). Disse punktene var: 1) Klargjøre og tydeliggjøre tema og problemstillingen, 2) Få en felles forståelse av hvem som skal delta i prosessen, 3) Avklare hvem som leder prosessen, 4) Utvikle en kontrakt/ aksept for arbeidet. Jeg hadde disse punktene som utgangspunkt for utarbeidelsen av presentasjonen (se vedlegg 3) til seksjonsledermøtet.

4.1.6 Seksjonsledermøtet 11. januar 2008

I seksjonsledermøtet presenterte jeg mitt forslag til prosessen. Jeg la jeg opp til avbrytelser og spørsmål for å gi mulighet til å avklare uklarheter og forventninger. Det ble noen betraktninger rundt hvordan og når skulle vi informere om arbeidet med dette arbeidet i seksjonene. Av erfaring fra tidligere utviklingsprosesser vi har gjennomført, møter vi som regel forskjellige oppfattelser av virkeligheten og prosessene som foregår. Derfor ønsket jeg at område- og seksjonslederne skulle være forberedt på denne situasjonen, og reflektere før situasjonen oppstår. Jeg fokuserte på at vi sammen skulle være oppmerksom på hvordan man kan håndtere både positive og negative utspill i plenum, via e-post, på arbeidsrommet, i møter og i gangen. Samtidig poengterte jeg også å være oppmerksom på hvem som er de sentrale ”spillerne”, og hvordan skal disse involveres i prosessen i seksjonene. Det kom fram at det handler ikke om å fortelle alt til alle eller være politisk naiv, men heller gjenkjenne hvem som er de sentrale spillerne og se på hvordan de kan bidra prosessen ved å delta i den. Kort og godt på forhånd å tenke gjennom hvordan skal ansatte i seksjonen involveres. Gjennom denne avklaringsrunden ønsket jeg å ansvarliggjøre seksjonsledere og områdeledere i utviklingsprosessen.

Et annet hovedpoeng kom fram fra en annen seksjonsleder, om at sentrale støtteprosesser må være på plass før man i det hele tatt kan heve blikket. Samtidig var det en tydelig forventning om at denne prosessen måtte medføre noe konkret å arbeide videre med i seksjonene. Det siste ble bifalt av flere, gjennom bekræftende nikk. I den videre prosessen skulle det vise seg at å komme fram til konkrete tiltak var et vesentlig suksesskriteri, både for resultatet og motivasjonen til å arbeide videre i seksjonene. I forhold til samlinger, ønsket de at det ikke ble lagt til de samme dagene som det ordinære seksjonsledermøtene. Mellomlederne ville ”ut av huset” på grunn av at de ønsket arbeidsro med temaet. Samtidig har slike samlinger en sosial dimensjon i tillegg til at det er motiverende og man arbeider effektivt. Det kom fram at to samlinger med til sammen tre dager er overkommelig tidsbruk i et skoleår, i tillegg til alle de

andre arbeidsoppgavene seksjonene skal holde på med. Dette ble understreket i en kommentar fra en seksjonsleder:

Er vi på skolen, og det ser vi et klart eksempel på i dette møtet i dag, blir det avbrudd, folk går til og fra, er engasjert i påfølgende møter og så videre. Derfor er det bedre og arbeide i bolker og samlinger, slik at man får konsentrert seg om temaene og prosessen. Samtidig er det behov for seksjonsledermøtene hver 3. uke til de ordinære sakene som må avklares i løpet av et skoleår.

4.1.7 Egne tanker og refleksjoner etter seksjonsledermøtet

Etter seksjonsledermøtet satt jeg igjen med en opplevelse og observasjon av at det var en avventende holdning blant møtedeltakerne. Jeg ble nysgjerrig i forhold til hva bakgrunnen til dette kunne være? Blant annet opplevde jeg at noen seksjonsledere bidro i liten grad, og min umiddelbare konklusjon på dette var at de er avventende i forhold til: Hva betyr dette egentlig for oss i vår skolehverdag? Hvilken konkret nytte har dette for min undervisningssituasjon? Da jeg spurte tre av seksjonslederne i etterkant av møtet kommenterte de at de hadde tankene og fokuset i forhold til heldagsprøvene som skulle gjennomføres påfølgende uke. I tillegg nevnte de også at de skulle planlegge åpen skole for alle våre elever og 10-klasseelevne i Verdal kommune. Som en av seksjonslederne sa til meg: *Det er det nære som vi har fokus på i en travel skolehverdag. Å engasjere seg i en presentasjon og et så sentralt tema nå er kanskje for mye for langt.* Det kom også fram at flere skulle på møter i etterkant av seksjonsledermøtet, for nettopp å planlegge neste ukes aktiviteter.

Jeg oppfattet at det var ingen uttalte motforestillinger i forhold til prosessen. Men som nevnt ovenfor gløden og interessen for det jeg presenterte, kom mer til uttrykk som en avventende holdning. Sett ut fra en annen synsvinkel, er det mulig at det jeg presenterte var for planlagt og at jeg forfeftet mitt syn for mye. Det var i hvert fall en observasjon jeg tok med meg i videre planlegging. Det var i all hovedsak aksept og ønske om samlinger, og jeg opplevde et løft og positiv energi når det skulle bli mulighet til å diskutere temaet lærende organisasjon og skolens utvikling i forhold til dette.

4.2 Aksjonen: Samling 1 - 29. februar 2008

4.2.1 Forberedelser til samling 1

I forberedelsene til samling 1 valgte jeg å se begge samlingene under ett. Samtidig var jeg oppmerksom på å ikke planlegge for detaljert for samling 2, etter som resultatet og det som kom fram på samling 1 kunne bli førende for denne samlingen.

Jeg sendte ut møteinnkalling (vedlegg 4) i god tid før samlingen. I tillegg sendte jeg ut en uke før samlingen, mer informasjon om hensikt, tema og aktuelle spørsmål som vi skulle arbeide med (vedlegg 5). Jeg hadde en forventning om, og henstilte deretter om at område- og seksjonslederne allerede på dette tidspunktet kunne reflektere i forhold til temaene og spørsmålene på forhånd.

4.2.2 Arbeidsøkt 1

Denne samlingen hadde til hensikt å klargjøre vår status i forhold til Kunnskapsløftet, sentrale styringsdokumenter og begrepet den lærende organisasjon. Videre skulle gjesteforeleseren fokusere på sentrale politiske styringsdokumenter, som omhandler skolen som en lærende organisasjon. Totalt sett var målet for samlingen å skape et grunnlag for videre samtale og diskusjon i mellomperioden og til neste samling.

Samlingen var delt inn i fire hovedøkter med 1) innledning og forventingsavklaringer, 2) avklaring av dagens status, 3) forelesning med temaet den lærende organisasjon, 4) oppsummering og veien videre til neste samling (se vedlegg 5). Innledningsvis repeterte jeg hovedpunktene i presentasjonen (vedlegg 3) fra seksjonsledermøtet den 11. januar. Hensikten var å gi mulighet til kommentarer eller avklaringer, i forhold til spørsmål som kunne ha utviklet seg i denne mellomperioden. Jeg opplevde en enighet om hva vi vil med prosessen når det gjelder bevisstgjøring, forankring/samhandling, og å komme fram til noe konkret å arbeide videre med. Jeg fokuserte også på hva en lærende organisasjon kan være for noe. Derfor tok jeg utgangspunkt i Roald Jensens (2007) forståelse av en lærende organisasjon, som kort kan sammenfattes til: ”En kontinuerlig prosess/ utviklingsarbeid gjennom refleksjon over egen praksis sammen med andre, og ved å utvikle en delings- og brukskultur, samt en fleksibel organisering av personalet”. Presentasjonen av begrepet delings- og brukskultur⁸, medførte stort engasjement i diskusjonen om en lærende organisasjon. Opplevelsen min var at disse begrepene opplevdes som konkret og gjenkjennbare i egen skolehverdag. I forhold til

⁸ Delings- og brukskultur handler om at lærere deler erfaringer og kunnskap med hverandre, og er villige til å ta i bruk disse i egen praksis. En kultur som gjør det mulig for lærere å utveksle erfaringer og dele arbeidsbyrder, vil lette bestrebelsene for å få til bedre tilpasset opplæring. (Jensen, 2006:138)

Jensens forståelse av en lærende organisasjon, kom det tydelig fram at mellomlederne opplever at lærerne har en god del delings- og brukskultur.

Som eksempel på denne delings- og brukskulturen trakk enkelte mellomledere fram kontaktlærerpermen⁹, som ble utviklet siste skoleår. Der har noen lærere samlet skjema og opplegg fra studiet for kontaktlærere ved Høgskolen i Nord-Trøndelag. De har også samlet inn skjema og rutiner som de har utviklet selv, og fra andre lærere ved skolen. Permen kan brukes av flere og kan suppleres underveis. Et annet eksempel som ble nevnt i forhold til delings- og brukskultur, var fagnettverkene¹⁰ i Nord-Trøndelag. I fagnettverkene samles lærere fra alle de videregående skolene i fylket og utveksler erfaringer og diskuterer sin opplæringspraksis med Kunnskapsløftet, slik at det som en skole gjør blir delt med andre. En seksjonsleder påpekte at: *Generelt er det mer delingskultur en man tror, og kanskje ledelsen ikke ser dette.* Oppsummeringen etter denne diskusjonsøkten var at flere uttrykte at man absolutt kan bli flinkere til å dele undervisningsopplegg og erfaringer fra egen skolehverdag på tvers i organisasjonen.

4.2.3 Arbeidsøkt 2

Etter innledningen og forventningsavklaringen innledet jeg gruppearbeidsøkten, og delte deltakerne inn i to grupper. Jeg hadde, som presisert tidligere i vedlegg 5, på forhånd sendt ut spørsmålene og forslag til arbeidsform. Spørsmålene hadde til hensikt å få fram en oppfattelse av dagens status når det gjelder arbeidet med Kunnskapsløftet og begrepet den lærende organisasjon. Men også være som en forberedelse til foredraget i arbeidsøkt 3 senere på dagen, med temaet den lærende organisasjon.

Jeg valgte å innta en passiv rolle i forhold til gruppene. I gruppene fokuserte jeg på å lytte og registrere hva som ble sagt. Ved å forholde meg passiv ønsket jeg å få fram deltakernes synspunkter, og ikke minst, hva deltakerne selv definerte som viktig. Faren var selvsagt at diskusjonene kunne spore av, og komme bort fra temaet. Noen de også gjorde i større eller mindre grad.

I plenum etter gruppearbeidet presentert hver gruppe en oppsummering av diskusjonene. Presentasjonen ble like mye en drøftingsrunde etter hvert som vi gjennomgikk kommentarene

⁹ Kontaktlærerpermen inneholder en oversikt over hva kontaktlærernes oppgaver i forhold til elevene i løpet av skoleåret, sammen med ulike skjema i dette oppfølgingsarbeidet.

¹⁰ Fagnettverkene ble opprettet av fylkesutdanningsjefen i forbindelse med innføring av Kunnskapsløftet. Det ble opprettet et nettverk for hvert fag i de ulike utdanningsprogrammene. Nettverkene består av en lærer fra hver av de videregående skolen i Nord-Trøndelag.

til spørsmålene de skulle diskutere. En felles oppfatning i forhold til status på vårt arbeid med Kunnskapsløftet, var at noen seksjoner har arbeidet mer med innholdet i Kunnskapsløftet enn andre seksjoner. Konklusjonen var at selv om det arbeides ulikt på seksjonene, er vi ”på vei” blant annet gjennom deltakelsen i fagnettverkene. Fagnettverkene ble nok en gang understreket som viktige i arbeidet med Kunnskapsløftet. En annen konklusjon var at teamene og seksjonene må fungere bedre i arbeidet med samarbeid om fag og elevene. Enkelte seksjoner er gode hver for seg, men ikke gode til å dele med resten av organisasjonen.

I forhold til omfanget på utviklingsarbeidet, var det en uttalelse fra en seksjonsleder om at: *Vi skal bare ha et eller to fokusområder neste skoleår som vi skal bli gode til.* Det var flere som ytret at vi i løpet av et skoleår har for høye ambisjoner og for mange fokusområder, noe som medfører at vi ikke greier å gjennomføre våre utviklingsprosesser og fokusområder godt nok. Disse kommentarene på omfanget i forhold til utviklingsfokus og omfang fikk bred tilslutning.

4.2.4 Egne tanker og refleksjoner etter arbeidsøkt 1 og 2

I samtalen i plenum ble det mye diskusjon om ”søppel og rot” i klasserommene og i kantina, og hvilket ansvar ansatte tar og ikke tar i forhold til dette opplevde problemet. Jeg prøvde å stoppe denne avsporingen fra temaet, men greide det ikke i begynnelsen. Fra en seksjonsleder ble det ytret ganske sterkt at vi må ta den store diskusjonen om søppel og rot i fellesareal og på klasserom. Mine tanker i forhold til dette var:

Hvorfor ble det så stor diskusjon om søppel og rot? Hvorfor dette konkrete, som også er noe fjernt fra det de har sagt før om deling av kunnskap og samhandling i forhold til elevens beste? Er det fordi dette er konkret og ufarlig? Ønsker de ikke innblanding i sin daglige praksis, altså undervisningen? Er dette så viktig at hvis vi ikke gjør noe med det så får vi ikke til å diskutere de overordnede temaene?

Jeg opplevde også en tilsvarende avsporing og samme entusiasme i en annen gruppe når de diskuterte status i forhold til Kunnskapsløftet. Temaet de diskuterte var eksamen og hjelpemidler, og denne samtalen foregikk i underkant av 10 minutter. Det interessante var at jeg ikke stoppet denne diskusjonen, selv om jeg vurderte å gjøre det. Jeg satt og vurderte at jeg ikke skulle gjøre det, fordi det skulle være en mest mulig fri samtale uten min innblanding. Etter å ha lest en seksjonsleder sin oppsummering og notat fra samling 1, så jeg dette i et annet lys. Eksamen er selvsagt sentralt i arbeidet med innføring av Kunnskapsløftet, og derfor viktig å avklare hvilken status vi har på dette arbeidet.

Andre spørsmål jeg reflekterte rundt var: Hva er det som skal til for å få glød og engasjement til å diskutere noe konkret om temaet en lærende organisasjon? Må jeg bare trekke denne konklusjonen ut fra det de har sagt og dermed lede dem i forhold til det? Jeg ser at den frie diskusjonen uten noe mer styring kanskje ikke fører fram. Det blir fort de skolehverdagslige problemene og det nære (noe ufarlig) som diskuteres. Er det fordi at det ikke er fora eller ikke tid til å diskutere dette i hverdagen?

En annen innfallsvinkel jeg også reflekterte over, var med hvilke ”briller” ser jeg deres arbeidshverdag? Hvor godt kjenner jeg til deres opplevelser i forhold til status i arbeidet med Kunnskapsløftet og temaet lærende organisasjon? Hvor mye kunnskap hadde område- og seksjonslederne om den lærende organisasjon og Kunnskapsløftet? Har jeg forventinger om at de har god kunnskap om den lærende organisasjon og Kunnskapsløftet? En mulighet er at jeg i det videre arbeidet med aksjonsforskningsprosessen bør se skolehverdagen til område- og seksjonslederne mer ut fra deres ståsted, og ”bruke” deres briller for å se hva som er viktig og konkret?

En kommentar fra en områdeleder understreket et vesentlig poeng i forhold til at diskusjonene sporet av: *På slike samlinger utenfor skolen får vi endelig tid til å diskutere de skolehverdagslige tingene som virkelig frustrerer oss, fordi vi har ikke mange arenaer til disse diskusjonene.*

Ut fra denne refleksjonen så jeg at jeg burde være mer oppmerksom i forhold til område- og seksjonsledernes ståsted, i forhold til forståelsen av den lærende organisasjon og arbeidet med Kunnskapsløftet. Samtidig så jeg også at jeg burde styre diskusjonene i større grad i forhold til temaet vi hadde for hver arbeidsøkt, for å unngå avsporing.

4.2.5 Arbeidsøkt 3

I tredje arbeidsøkt hadde jeg engasjert en ekstern foredragsholder for å gi en kort og grei innføring i begrepet og teorien bak den lærende organisasjon. Samtidig ønsket jeg at dette fordraget kunne være en motivasjon til videre diskusjoner om temaet i seksjonene og på samling 2.

Det var et poeng i foredraget som ble mer kommentert enn andre. Foredragsholderen nevnte at skolene generelt sett tar innover seg organisasjonsoppskrifter uten å reflektere over hva

dette betyr for skolens opplæringspraksis. En av seksjonslederne supplerte med at: *Det er på tide at det utvikles oppskrifter som kommer fra skolen selv og på skolens premisser, og ikke at vi kopierer produksjonsbedriftenes oppskrifter for hvordan man skal utvikle seg til en lærende organisasjon.*

Denne uttalelsen ble en tydeliggjøring av mulighetene til og hensikten med prosessen vi var i gang med, nemlig å diskutere hvordan Verdal vgs. kan utvikle seg til en mer lærende organisasjon. Som det ble uttalt av flere så kan dette handle om å bli mer bevisst det man allerede gjør i skolen, etter som mellomlederne opplever at de arbeider etter intensjonen om en lærende organisasjon. Derfor kan denne prosessen også bli en bevisstgjøringsprosess.

4.2.6 Egne tanker og refleksjoner etter arbeidsøkt 3

Det jeg tok med meg etter denne økten i det videre planleggingsarbeidet, var et ønske om å utvikle oss mer som en lærende organisasjon, og at det var enighet om å arbeide videre med utgangspunkt i bevisstgjøring, forankring/ samhandling og å utarbeide noen konkrete tiltak.

Mer utdypende oppsummerte jeg følgende for hvert av punktene:

Bevisstgjøring: Det er en felles oppfatning om at temaet en lærende organisasjon er nytt for oss. Gjennom aksjonsforskningsprosessen ser mellomlederne en mulighet til å bli mer bevisstgjort begrepet og hva det innebærer.

Samhandling: Hovedkommentarene var at vi må få en delingskultur på hele skolen, og god kommunikasjon er det viktigste. Mer konkret i forholdene lærer – lærer, elev – lærer, lærer – ledelse. Altså på alle nivå og mellom alle. Det var ikke bare den verbale kommunikasjonen men også den skriftlige kommunikasjonen som informasjon, e-post med mer. Det er mange kanaler, som vi må være bevisst hvordan vi bruker. Fra en seksjonsleder kom det en oppsummerende kommentar med referanse til en tidligere kjent landslagstrener Kaggstad:

Få alle i samme drakt til å spille mot samme mål. Det vil si at vi må synkroniseres, og arbeide sammen om ting. Vi må finne et eller to fokusområder pr år og bli enige om å arbeide i forhold til det.

Forankring: Oppsummeringen av dette punktet handlet om at det å dele må forankres i hele organisasjonen og i alle seksjonene. I lys av dette var det en forventning om at toppledelsen sier hva den forventer av lærerne, og at vi må få med *alle* i denne utviklingen. Eller rettere sagt, vi må få med så mange som mulig, som det ble presisert. Forslaget var at det best kunne skje ved å ha en strategi for å få det forankret, og at denne strategien må bli noe enkelt og konkret.

Konkret: Det konkrete handler om tiltak for å skape noe sammen, for å få disse tiltakene til å fungere og tiltak som er riktig for vår skole. De konkrete tiltakene vi arbeider videre med skal utvikle oss, samtidig som det bidrar til at vi blir en bedre lærende organisasjon.

Andre momenter som ble diskutert var viktigheten med kvalitetssikring og et årshjul for våre hovedaktiviteter i skolehverdagen. Kommentarene var blant annet at dette er grunnleggende for at den daglig undervisningspraksis skal fungere. I tillegg kom det fram ønske om en rolleavklaring i forhold til seksjonsledernes rolle. Dette er en vesentlig faktor i arbeidet med mellomledernivået, det vil si samspeillet mellom blant annet seksjonslederne og områdelederne. Dette var et moment jeg også tok med meg videre til samling 2.

4.2.7 Arbeidsøkt 4

I siste økt etter foredraget gikk jeg gjennom utsendte spørsmål som område- og seksjonslederne skulle sende tilbakemelding til meg på innen en uke. Hensikten med spørsmålene var for det første å få svar på eller få vite hva de reflekterte over i denne prosessen. I tillegg ønsket jeg at de skulle ta seg tid til å reflektere over hva de hadde hørt og arbeidet med, og at de skulle se verdien av å reflektere og skrive ned sine tanker etter en slik felles samling. Jeg skulle utarbeide en oppsummering av dette som jeg skulle sende ut for nettopp og synliggjøre hver enkelt område sine tanker, og på denne måten (forhåpentligvis) sette i gang videre refleksjoner om hvordan vi skal arbeide videre med temaet den lærende organisasjon. Før vi avsluttet delte jeg ut artikkelen *Skular som lærande organisasjonar* av Knut Roald (2004). Denne artikkelen syntes jeg gir en god innføring i temaet lærende organisasjoner. Samtidig er ikke artikkelen for lang og den diskuterer og drøfter lærende organisasjoner ut fra ulike perspektiv, som er nyttig i vår videre diskusjon om hvordan vi skal utvikle oss.

4.2.8 Egne tanker og refleksjoner etter samling 1

Etter samling renskrev jeg notatene mine. Tanker og observasjoner ble utarbeidet i et eget refleksjonsnotat. Dette notatet ble også utgangspunkt for en oppsummering til deltakerne i samlingen. Som nevnt ovenfor hadde jeg valgt å innta en passiv rolle i forhold til gruppene, for å få fram deltakernes synspunkter, og ikke minst, hva deltakerne selv definerte som viktig. Jeg observerte i gruppene at hver enkelt fikk tid, rom og ingen avbrytelser, til å legge fram sine synspunkter. Jeg observerte også at når de er i grupper, snakker de bedre sammen om spørsmålene enn når de er samlet felles. På den måten fungerte min passive rolle.

Når vi skulle bli mer konkret i forhold til tiltakene vi skulle arbeide videre med, vurderte jeg

å balansere den aktive og passive rollen i større grad. Jeg så at den frie diskusjonen uten styring kanskje ikke førte fram, og at hovedfokuset ble det hverdagslige og noe ufarlige/uforpliktende som ble diskutert. Jeg stilte meg følgende spørsmål etter denne samlingen: Hva er det som skal til for å få mer glød og engasjement til å diskutere mer konkret begrepet den lærende organisasjon? Må jeg vurdere å trekke konklusjoner ut fra det de kommenterer og diskuterer, og dermed lede dem i forhold til det? Er det fordi at det ikke er fora eller ikke tid til å diskutere dette i hverdagen? Når man først mellomlederne møtes, bryter diskusjonen løs og de får energi og behov for å få ut frustrasjoner og ideer med mer?

Min umiddelbare konklusjon etter denne samlingen var at jeg til neste samling burde ta utgangspunkt i deres forventninger til prosessen og mine erfaringer fra gruppearbeidet, utdelte artikler og forelesningsnotatet fra 3 økt. Med bakgrunn i dette burde jeg utarbeide et konkret tema for hva vi skulle arbeide videre med, sett i sammenheng med refleksjonene jeg fikk inn etter samlingen.

4.3 Analyse

4.3.1 Innledning til analysene

Når jeg går inn i analysen ser jeg det som nødvendig å klargjøre hvilket fokus jeg har i håndteringene av funnene fra samlingene. Dette fokuset vil jeg også bruke i analysen i kapittel 5. Jeg har valgt å gjennomføre en analyse for hver samling, slik at kapittel 4 og 5 har hver sin analysedel. Samling 1 hadde som hovedfokus å få avklart *Hvor er vi?* og samling 2 *Hvor vil vi?* Jeg vil ta utgangspunkt i funnene fra samlingene å drøfte dem i forhold til teoriene i kapittel 2. Etter hver samling utarbeidet jeg en oppsummering ut fra notatene mine fra den aktuelle samlingen. Oppsummeringene inneholder dermed hovedfunn og trender, som sammen med beskrivelsen av "reisen" er utgangspunkt for analysene. For analysen av samling 1 har jeg valgt å bruke enkelte begreper fra teoriene til Senge og Nonaka og Takeuchi som overskrifter der det er naturlig, for å lette lesbarheten i analysedelene. I denne drøftingen vil jeg også, når det er naturlig, trekke inn sentrale dokumenter, status ved Verdal vgs. og i Nord-Trøndelag fylkeskommune (fra kapittel 1 og 2).

4.3.2 Hvor er vi?

Visjon og systemtenking

Hensikten med samling 1 var blant annet å klargjøre Verdal vgs. sin status i forhold til arbeidet med sentrale styringsdokumenter. Dette var med fokus i forhold til hva mellomlederne legger i begrepet en lærende organisasjon, og om de oppfatter at Verdal vgs. er en

lærende organisasjon. I denne drøftingsdelen vil jeg komme inn på hvordan mellomlederne oppfatter definisjonen av en lærende organisasjon, og begrunnelsen for hvorfor de oppfatter at Verdal vgs. er en lærende organisasjon.

I innledningen av samling 1 ble mellomlederne presentert for tre definisjoner (jf definisjonene i kapittel 2) på hva en lærende organisasjon er. I gjennomgangen av oppsummeringen fra samling 1, er det en felles oppfatning at område- og seksjonslederene oppfatter Verdal vgs. som en lærende organisasjon i forhold til Jensens (2007) definisjoner. Jeg finner det interessant at mellomlederne tar utgangspunkt i Jensens definisjon, i stedet for både den teoretiske fra Senge og den mer politiske i St. meld. nr 30. Fordi jeg opplevde en avventende holdning til definisjonene og prosessen hos mellomlederne da jeg hadde presentasjonen i seksjonsledermøtet den 11. januar. Da jeg i innledningen på samling 1 i tillegg tok utgangspunkt i Jensens definisjoner, ble det et stort engasjement i diskusjonen om en lærende organisasjon.

Som jeg trakk fram i kapittel 2 er kollektive samhandlingsprosesser en forutsetning for økt innsikt gjennom kollektiv refleksjon, som kan føre til utvikling av nye mentale modeller. Min oppfatning er at mellomlederne i løpet av seksjonsledermøtet og samling 1 i den kollektive refleksjonen, utviklet en ny forståelse av begrepet en lærende organisasjon ved hjelp av Jensens definisjon. I følge Senge (2004) er det et sentralt poeng å få fram i lyset de mentale modellene, slik at de ikke blir til hindringer. På en annen side gjør jeg meg også noen tanker i forhold til at de teoretiske og de politiske definisjonene kan oppfattes fjernt fra skolehverdagen. Jensens definisjon oppfatter jeg at mellomlederne opplevde mer praksisnær og forståelig, og på den måten var med på å skape en ny mental modell for dem i forhold til hva en lærende organisasjon er.

Et spørsmål som henger i luften er: Hvorfor er det viktig å utvikle Verdal vgs. mot å bli en lærende organisasjon? Slik jeg opplevde diskusjonen i samling 1 var det ingen som direkte stilte kritiske spørsmål i forhold til dette. Dette velger jeg å tolke på flere måter. Jeg oppfatter at alle kjenner godt til målene i skolens utviklingsplan (jf kapittel 1), og legger til rette undervisningspraksisen i skolehverdagen ut fra disse målene. Når seksjonene arbeider med Kunnskapsløftet og St. meld. nr. 30 sine intensjoner, kan de legge utviklingsplanens mål til grunn i større eller mindre grad. Skolens utviklingsplan kan oppleves mer nær skolehverdagen til mellomlederne, og at forventningene i nasjonale styringsdokumenter oppleves høyt-

svevende og lite konkrete. Dermed kan viljen til mellomlederne til å nå disse forventningene, ha en stor variasjon, og viljen kan blant annet avhenge av i hvilken grad de sentrale forventningen og målene får oppslutning av mellomlederne eller ikke. Dette samsvarer med intensjon som er et av Nonaka og Takeuchis (1995) grunnleggende vilkår for en kunnskapsutviklingsprosess, som nevnt i kapittel 2.4.

På en annen side kan også et forhold være at det ikke er nedfelt i utviklingsplanen at vi legger forventningene i St. meld. nr. 30 til grunn for våre mål. Når utviklingsplanen ikke er forankret i sentrale myndigheters mål, kan dette medføre at mellomlederne oppfatter de sentrale føringene mindre viktige enn våre egne lokale mål. En felles oppfatning av den kollektive innsatsen (visjonen) og en felles retning er en av Senges disipliner for å utvikle en lærende organisasjon. (jf kapittel 2.3). En felles retning for arbeidet ved Verdal vgs. finnes gjennom en forankring i utviklingsplanen. Men en felles forankring og oppslutning til sentrale myndigheters mål, finnes i mindre grad etter som disse ikke er en del av utviklingsplanen til skolen. Dermed kan det også være en grunn til at mellomlederne i liten grad stiller kritiske spørsmål til å utvikle Verdal vgs. mot å bli en mer en lærende organisasjon, fordi de opplever at ikke har noen forpliktelser til dette gjennom utviklingsplanen.

Som nevnt i oppsummeringen etter arbeidsøkt 4 (kapittel 4.2.7), var det uttalt at kulturen med å dele erfaringer og undervisningsopplegg må forankres i hele organisasjonen og i alle seksjonene. Videre ble det poengtert at det er en forventning om at toppledelsen sier hva den forventer av lærerne, i forhold til å dele erfaringer og undervisningsopplegg, og at vi må få med *alle* i denne utviklingen. Eller som det ble understreket, vi må få med så mange som mulig, og at det best kan skje ved å ha en strategi for hvordan vi skal få det forankret i hele organisasjonen.

I denne oppsummeringen oppfatter jeg en klar bestilling fra mellomlederne til toppledelsen ved Verdal vgs. om en oppdragbeskrivelse med utgangspunkt i sentrale styringsdokumenter. Denne oppdragbeskrivelsen forventes det at toppledelsen kommuniserer effektivt i hele organisasjonen, for på denne måten å skape en retning for utvikling men også holde engasjementet levende. Dette sammenfaller med Von Krogh et al. (2005) sine tanker i forhold til å formulere en kunnskapsvisjon, som nevnt i kapittel 2.5. Dette engasjementet er ikke bare et ansvar for toppledelsen å holde levende. Å kommunisere en visjon avhenger også av

engasjement fra mellomlederne, og de som er i direkte kontakt med lærerne i skolehverdagen. Dette er også et moment Von Krogh et al. (2005) poengterer.

I oppsummeringen fra samling 1 blir det presisert at vi må få med så mange som mulig i utviklingen av Verdal vgs. til en mer lærende skole. Når en visjon skal kommuniseres avhenger det av at det utvikles begreper og en felles forståelse om begrepet en lærende organisasjon (Senge, 2004, Von Krogh et al., 2005). Dette kan på den ene side være en avgjørende faktor som kan føre til at kreativitet, nye perspektiver og handlingsalternativer i utviklingsarbeidet. På en annen side kan det være med på å motivere til å få så mange som mulig til å delta i utviklingen av Verdal vgs. til en mer lærende organisasjon. Begrepene kan være med på å skape et mentalt kart om en framtidssituasjon, som skaper et engasjement og en bedre forståelse for i hvilken retning Verdal vgs. bør utvikles som skole.

Et moment som ble diskutert i denne forbindelsen var et forbedringspotensial i alle seksjonene. Oppsummert ble det uttalt at vi bør bli flinkere til å finne felles grunnleggende holdninger som vi ønsker å lære elevene. Det ble kommentert at det bør være en enighet om rammer når det gjelder fravær, innleveringer, og hensiktsmessig bruk av IKT i undervisningen. Et sentralt spørsmål ble stilt av en seksjonsleder: *Hvem er vi til for?* Som det ble kommentert av flere av mellomlederne på samling 1 i forhold til dette spørsmålet:

Dette spørsmålet må vi ikke glemme. Det er ønskelig med mer tid til samtaler om og med elevene. Derfor er teamarbeid viktig, slik at vi tar tak i noen felles og klare regler for hvordan vi vil ha det og hva som skal være lov. Vi må være offensiv, åpen, klare på hva vi mener som lærere.

Dette utsagnet tolker jeg som et ønske om forpliktelse til å utvikle en felles praksis og målsettinger i skolehverdagen, og at det pr i dag er et området som kan forbedres i alle seksjonene ved Verdal vgs. En seksjonsleder kommenterte at vi må fokusere i forhold til hva som er viktig for oss og vår undervisningspraksis, når det gjelder å utvikle oss som en lærende organisasjon. Dette var også et oppsummeringspunkt (jf kapittel 4.2.6) jeg hadde etter arbeidsøkt 3, hvor det konkret handler om tiltak for å skape noe sammen, få disse tiltakene til å fungere og at det er tiltak som er riktig for vår skole. De konkrete tiltakene vi arbeider videre med skal utvikle oss, samtidig som det bidrar til at vi blir en bedre lærende organisasjon.

Jeg oppfatter seksjonslederens uttalelse og oppsummeringen fra arbeidsøkt 3 som et signal på at det mangler en helhetstekning, eller systemtenking for å bruke Senges begrep. Dette mener

jeg kommer til uttrykk gjennom et ønske om at vi skal skape noe sammen, og som utvikler Verdal vgs. og bidrar til at vi blir en lærende organisasjon. I kapittel 2.3 var jeg inne på at jeg oppfatter Senge slik at systemtenking er en vesentlig premis for å lykkes i utviklingsarbeidet. Et annet signal som kan tolkes ut fra uttalelsen og oppsummeringen ovenfor er at det finnes en kultur der folk gjør som de vil, og at det dermed er ønskelig at vi skal utvikle tiltak i fellesskap som kan utvikle oss. Dermed blir spørsmålet hvordan kan vi organisere oss, slik at det stimulerer til samarbeid og at kunnskap deles mellom lærerne? Dette er noe jeg vil komme inn på i drøftingen under kapittel 5, etter som denne samlingen hadde mer fokus i forhold til spørsmålet: *Hvor vil vi?*

Som jeg var inne på om Senges systemtenking i kapittel 2.3, vil ikke Verdal vgs. kunne lykkes i å utvikle seg til en mer lærende organisasjon så fremt ledelsen ikke legger til rette for å tenke systemisk. Dette stiller først og fremst et krav til toppledelsens engasjement, men også som nevnt ovenfor, et krav til mellomledernes engasjement i arbeidet med å utvikle Verdal vgs. til en lærende organisasjon. Senge (2004) påpeker at man kan ikke lykkes i utviklingsarbeidet selv om de øvrige disiplinene kan gjenkjennes i organisasjonen.

I den videre drøftingen vil jeg komme inn på om noen av de øvrige disiplinene kan gjenkjennes i funnene fra samling 1.

Gruppelæring og personlig mestring:

Som nevnt i begynnelsen av denne drøftingen var det en felles oppfatning blant mellomlederne at Verdal vgs. er en lærende organisasjon. Dette ble begrunnet ut fra at vi har en delings- og brukskultur på hver seksjon, og spesielt flere av seksjonslederne kommenterte at det er mer samarbeid om opplæringen og fagene nå enn tidligere. Dette samarbeidet handler blant annet om at lærerne på hver seksjon deler erfaringer og kunnskap med hverandre, og at de tar i bruk disse i egen praksis.

I denne begrunnelsen ligger det flere interessante forhold, som kan tolkes på flere måter. I utgangspunktet kan det tolkes slik at mellomlederne oppfatter at det er tillit og gode relasjoner mellom lærerne i seksjonene, etter som de deler erfaringer og kunnskap med hverandre. Som nevnt i kapittel 2.3 hevder Senge at grunnlaget for gruppelæring ligger i tillit mellom kolleger, bygd på felles målsettinger. Det som jeg imidlertid tolker som en utfordring er at tilliten mellom seksjonene i mindre grad er til stede og at det er noe som bør utvikles.

Dette kommer blant annet til uttrykk i diskusjonene om status på vårt arbeid med Kunnskapsløftet, at det oppleves som lite samarbeid på tvers av enkelte fag, når det er fagtema som kan være felles i undervisningen. Dermed er det naturlig å stille spørsmål om det er behov for å bygge tillit mellom ulike faggrupper og/ eller mellom seksjonene, for å kunne utvikle en god læringskultur for deling mellom seksjonene og hele organisasjonen. I følge Von Krogh et al. (2005) er tillit en sentral faktor i å skape en god læringskultur. Dette vil jeg også komme inn på nedenfor under punktet *Kunnskapsutviklingsprosessen*.

På en annen side kan begrunnelsen ovenfor også tolkes som at det på enkelte seksjoner kan være en god dialog, etter som de opplever at det er mer samarbeid nå enn tidligere. Senges (2004) disiplin gruppelæring kan også trekkes inn i denne sammenhengen, fordi dialogen står sentralt i denne disiplinen. Som jeg var inne på i kapittel 2.3 i forhold til gruppelæring og god dialog, stilte jeg spørsmål ved om man får en bedre framgang i utviklingsarbeidet med diskusjon og interesse motsetninger enn med dialog. Mellomlederne nevnte ikke dette poenget spesielt. Men i forbindelse med drøftingen om visjoner ovenfor, var jeg inne på en uttalelse om at det finnes en kultur der folk gjør som de vil, og at det er ønskelig å utvikle tiltak sammen som kan utvikle oss. Ut fra denne uttalelsen er det rimelig å anta at det finnes interesse motsetninger i seksjonene, og at det er diskusjoner om i hvor stor grad folk kan gjøre hva de vil eller ikke.

Sett ut fra et teoretisk perspektiv er det enkelt å finne sammenhengen mellom å utvikle en skole som en lærende organisasjon, og at organisasjonsmedlemmene er sammen i gode relasjoner og settinger. På den ene siden handler dette om hvordan Verdal vgs. legger til rette for at ansatte kan samarbeide for å skape en best mulig opplæring for elevene. På en annen side handler det om hvordan det legges til rette for og motiverer til egenutvikling. Sentralt i denne sammenhengen synes jeg det er viktig å peke på lærernes evne til selvledelse. Dette kan stille krav til mellomlederne om å utvikle en balanse mellom individuell yrkesutøvelse og en ønskeverdig fellespraksis. Her kan Senges (2004) disiplin personlig mestring være med på å gi en bredere forståelse for hvordan ansatte utvikler sin kompetanse til å gjøre en best mulig jobb.

Å finne balansen mellom individuell yrkesutøvelse og en ønskeverdig fellespraksis, kan handle om å utvikle en kollektiv holdning som jeg var inne på i kapittel 2.3 i forbindelse med Senges disiplin mentale modeller. Mentale modeller handler om de etablerte antagelsene og

oppfatningen lærerne kan ha for hvordan opplæringen av elevene kan foregå. I følge Senge (2004) handler det om å få fram de mentale modellen, slik at de ikke blir hindringer. Gode kollektive samhandlingsprosesser, som for eksempel i team- og seksjonsmøter, er en forutsetning for dette og at nye mentale modeller utvikles gjennom samarbeid og kollektiv refleksjon mellom lærerne.

Kunnskapsutviklingsprosessen

Et spørsmål som kan stilles i forhold til mellomledernes oppfattelse av om samarbeidet er blitt bedre, er hvordan kunnskapsutviklingsprosessen foregår. Slik det er begrunnet ovenfor foregår det en god eksternalisering og internalisering i seksjonene, for å holde meg til Nonaka og Takeuchis begreper i SEKI-modellen (jf. kapittel 2.4). Det kan være interessant å se på hvordan mellomlederne oppfatter hvordan sosialisering og kombinerer foregår, og om det er noe forbedringspotensial i prosessen i forhold til dette. Det ble sagt at forbedringspotensialet når det gjelder delingskulturen, ligger i å utvikle samarbeidet mellom seksjonene, og det må derfor arbeides med å utvikle en kultur hvor pedagogiske opplegg gjøres tilgjengelig og brukes kollektivt. Jeg oppfatter dette som et ønske fra mellomlederne om å utvikle oss mer som en lærende organisasjon, og dette kan skje gjennom at den verbale overføringen mellom lærerne om undervisningspraksisen, skrives ned og gjøres tilgjengelig elektronisk, som for eksempel på skolens intranett.

I en ordveksling i arbeidsøkt 2 var det flere av mellomlederne som påpekte at vi ikke er gode nok, og at vi kan bli flinkere til å dele. For som det ble kommentert: *Lærerne har mye i permer. Når man skal dele er man usikker på mediet og teknologien som brukes, slik at flere kan ta del i det man har utviklet.* Dette kan tolkes på flere måter. For det første kan det være en usikkerhet for hvordan man skal gjøre kunnskapen tilgjengelig for andre. For det andre ligger det et ønske om å dele kunnskap, noe som er en forutsetning for å kunne utvikles til en lærende organisasjon. Nonaka og Takeuchi (1995) trekker fram kombinerer som er en av fire former for kunnskapsutvikling. Kombinerer vil si at kunnskapen går fra en eksplisitt form (permer) til en ny eksplisitt form (elektronisk). Utfordringen for mellomlederne ved Verdals vgs. kan være å komme fram til hvilken form de ønsker å gjøre kunnskapen tilgjengelig. Dette vil jeg komme nærmere inn på i drøftingen i kapittel 5.

Som nevnt ovenfor oppfatter mellomlederne at Verdals vgs. er en lærende organisasjon gjennom at det foregår to former for kunnskapsutvikling; eksternalisering og internalisering. I forrige avsnitt drøftet jeg at det er et forbedringspotensial når det gjelder kombinerer. Det er

interessant at det ikke er noen kommentarer i forhold til kunnskapsoverføring ved å delta i hverandres undervisning ved observasjon og praksis i klasserommet. Jeg tolker hovedfokuset til mellomlederne når det gjelder kunnskapsutvikling for å utvikle Verdal vgs. til å bli en mer lærende organisasjon, til å være i forhold til de konkrete uttrykk som dialog og refleksjon i team- og seksjonsmøter, overføring av kunnskap fra en form til en annen, og til sist å benytte ny kunnskap i sin egen undervisningspraksis. Dette er interessant sett i forhold til min drøfting ovenfor når det gjelder tillit, fordi det er mulig at denne tilliten gjelder bare i forbindelse med samarbeid, møter og diskusjoner om å dele undervisningsopplegg innen hver enkelt seksjon. Det kan virke som om at tilliten til at andre kan få ta del i den enkeltes undervisningspraksis i klasserommet ikke er til stede i lik stor grad. Nå blir dette spekulasjoner i forhold til at det ikke var diskutert spesielt eller tatt opp som tema fra min side i samlingen. Sett i forhold til Nonaka og og Takeuchis SEKI-modell, kan denne formen (sosialisering) for kunnskapsutvikling være et viktig bidrag i utviklingen av Verdal vgs. til en mer lærende organisasjon, gjennom blant annet at det opparbeides tillit i teamene og seksjonene. I kapittel 2.4 stilte jeg spørsmål om det finnes en prosessmodell som er den beste for skolen. Når jeg har brukt SEKI-modellen til Nonaka og Takeuchi så har det vært som et hjelpemiddel til å rette fokus i forhold til gode sider og forbedringsmuligheter ved Verdal vgs. som lærende organisasjon.

En god læringskultur

I oppsummeringen fra arbeidsøkt 2 og 3 om hvor langt vi totalt sett er kommet i arbeidet med Kunnskapsløftet, var oppfatningen den at det varierer fra seksjon til seksjon. Det er et ulikt ståsted, men totalt sett er oppfatningen fra mellomlederne at seksjonene er på riktig vei, men at de har ikke Kunnskapsløftet og forventingen fra sentrale myndigheter ”under huden”. Konkret handler dette om at enkelte seksjoner er bedre til kunnskapsdeling om sin opplæringspraksis enn andre, men at det ikke er en god nok kultur for deling med resten av organisasjonen. Det oppleves som lite samarbeid på tvers av enkelt fag, som for eksempel norsk og engelsk og de enkelte programfagene¹¹ når det er tema som kunne være felles. Å utvikle en lærende organisasjon handler blant annet om å skape en god læringskultur (Von Krogh et al, 2005). I forrige kapittel var jeg inne på faktorer når det gjelder kunnskaps-

¹¹ Programfag er fra høsten 2006 den nye betegnelsen på "[studieretningsfag](#)" i den [videregående skolen](#). Hvert [utdanningsprogram](#) er bygd opp av en del grunnleggende [fellesfag](#), og [programområder](#) med egne *programfag* som gir spesialisering og fordypning innenfor det enkelte utdanningsprogrammet. Kilde: www.wikipedia.no

utviklingsprosessen. Om kunnskapsutviklingsprosessen ved Verdal vgs. er god eller dårlig kan være knyttet til blant annet hvordan mellomlederne legger til rette for prosessen, framfor å kontrollere den. I oppsummeringen fra samling 1 nevnes det at det ikke er en god nok kultur for deling og at det er lite samarbeid på tvers faglig sett. Derfor kan et sentralt fokusområde være seksjonsledernes rolle og engasjement i kunnskapsutviklingsprosessen. På den ene siden kan det være en utfordring å skape en kultur for deling på tvers mellom seksjonene, og på den andre siden skape deling av kunnskap mellom de ulike fagene. Dette kan blant annet handle om tillit som jeg var inne på ovenfor. Jeg oppfatter mellomlederne som om at dette er to hovedområder som man konkret kan ta utgangspunkt i, for å utvikle Verdal vgs. til en mer lærende organisasjon.

Pr i dag oppfatter jeg dem slik at det er en mangelfull kultur i kunnskapsdelingen mellom seksjonen, noe som jeg for øvrig også var inne på ovenfor. Et sentralt fokusområde vil være seksjonsledernes og områdeledernes rolle i dette arbeidet. Dette ble også understreket i oppsummeringen fra samling 1. Kommentarene var blant annet et ønske om en rolleavklaring i forhold til seksjonsleders rolle, også ut fra hva som forventes i forhold til tidsressursen man har. Samspillet mellom blant annet seksjonslederne og områdelederne er en vesentlig faktor i arbeidet på mellomledernivået. Som en av fem praktiske tilnærminger og hjelpere til Von Krogh et al.(2005), er rollen som kunnskapsaktivist. Denne rollen er en katalysator for kunnskapsutvikling og koordinerer og tar initiativ slik at man beholder fokus og retning i arbeidet. Dermed kan oppsummeringen tolkes slik at det kan være behov for en utvikling av mellomlederne, og spesielt seksjonslederne, i forhold til rollen som en sentral aktør i kunnskapsutviklingsprosessen. I forhold til en rolleavklaring mellom seksjonslederne og områdelederne vil jeg komme nærmere inn på dette i analysen i kapittel 5. I og med at det kan være behov for å utvikle mellomlederrollen som en sentral aktør i kunnskapsutviklingsprosessen, er det naturlig å stille spørsmål om hvilke ferdigheter som er sentrale for mellomlederne å ha. Dette vil jeg komme inn på i den videre drøftingen, i forhold til mellomledernes behov for å skaffe seg kunnskap gjennom å ha nettverk og spille på.

I arbeidsøkt 1 ble det kommentert at fagnettverkene oppleves som viktige og det er gjort mye i nettverkene. En områdeleder uttalte:

Vi holder på med en del bruks- og delingskultur. Fagnettverkene i Nord-Trøndelag fylkeskommune er et eksempel på dette, fordi lærere fra de ulike videregående skolene samles og utveksler erfaringer. Det som en skole gjør blir delt med andre.

Det ble videre utdypet at nettverkene skal blant annet fungere slik at hver enkelt lærer i nettverket skal kunne ta med noe tilbake til sin skole etter møtene. Inntrykket fra de ulike seksjonene er at informasjonen fra arbeidet i nettverkene om Kunnskapsløftet og til seksjonen er god. Enkelte områdeledere kommenterte at de opplever at de ikke har nok informasjon og kunnskap om Kunnskapsløftet, og uttalte videre at de skulle gjerne deltatt mer i arbeidet i nettverkene. En grunn til dette kan være at det ved inngangen til Kunnskapsløftet ble besluttet at seksjonsleder og lærerne i større grad skulle delta i fagnettverkene enn områdelederne.

I arbeidet med Kunnskapsløftet og St.meld. nr. 30 har seksjonslederne en sentral rolle i å hjelpe til med å skaffe oversikt og hjelpe andre lærere i seksjonene de leder. Dette innebærer at de bør skaffe seg kunnskap ved å ha tilgang til og å spille på et bredt nettverk. Fagnettverkene, som nevnt ovenfor er et eksempel på slike nettverk. Dette samsvarer med Von Krogh et al. (2005) sine beskrivelser av rollen til en kunnskapsaktivist. For å kunne dele sin kunnskap er de avhengige av ulike arenaer for kunne samarbeide med de andre lærerne om Kunnskapsløftet. Som nevnt tidligere har mellomlederne denne arenaen gjennom seksjonsmøtene. Spørsmålet er om denne strukturen bør videreutvikles for å utvikle bedre relasjoner på tvers, eventuelt for å bedre mangelen på samarbeid mellom seksjonene. Dette vil jeg også komme tilbake til i analysen i kapittel 5.

En annen faktor er at seksjonsmøtene bør være en god samtalearena. Som jeg var inne på ovenfor kan det tolkes av oppsummeringen at det er en god dialog på seksjonsmøtene, i og med at det oppleves at erfaringer og kunnskap deles. På en annen side kan det være muligheter for at det er behov for forbedringer, fordi det i oppsummeringen signaliseres at det ikke er en god nok kultur for deling. Her kan Von Krogh et al. (2005) sin praktiske tilnærming om å lede samtaler være med på å gi en forståelse for hvordan kunne kommunisere effektivt i møtene. I analysen i kapittel 5 vil jeg komme nærmere inn på hva mellomlederne ønsker å forbedre i forbindelse med dette.

Et annet poeng som er vesentlig å trekke fram, er signalet fra områdelederne om at de mangler kunnskap om Kunnskapsløftet. Dette er et sentralt signal, i og med at de signaliserer et behov for kunnskap som seksjonslederne har. Derfor er spørsmålet hvordan kan områdelederne få ta del i denne kunnskapen, som kan være vesentlig for et godt samarbeid i mellomledergruppa. På en annen side kan det være vesentlig for også bedre forstå behovene og utfordringen til seksjonen, og for å kunne ta beslutninger på et riktigere grunnlag. I en kommentar fra to

seksjonsledere ble det poengtert at det er sentralt at seksjonslederne har jevnlig møter med sin områdeleder, for på denne måten deles kunnskap på tvers, samtidig som det gis informasjon om hva som skjer på de andre seksjonene. En av områdelederne beskrev hvordan vedkommende har ukentlige møter, for å kunne få ta del i og få innsikt i skolehverdagen i seksjonene og seksjonslederne. Dette tolker jeg på to måter. Den ene er at seksjonslederne ønsker at det etableres en arena for kunnskapsdeling mellom områdeleder og vedkommendes seksjonsleder. Det andre er at selv om enkelte områdeledere har møter er ikke møtene gode nok i forhold til å dele informasjon og kunnskap om sentrale skolehverdagslige tema.

Von Krogh et al. (2005) sine praktiske tilnærminger for å skape en god læringskultur har vært med på å gi en forståelse av hvordan læringskulturen mellom områdeleder og vedkommendes seksjonsleder kan videreutvikles. Dette kan på den siden være blant annet å skape en riktig kontekst, med en struktur (for eksempel møter) som utvikler solide relasjoner og effektivt samarbeid mellom dem. Det andre kan være gode samtaler gjennom å utvikle samtaleritualer og en etikette for møtene. Ved at områdelederne møter sine seksjonsledere jevnlig, kan dette være med på å skape en overlapping av informasjon og aktiviteter. Dette kan blant annet åpne for innsyn i andres kunnskapsområder, noe som nettopp var et signalisert behov fra områdelederne. Dette handler blant annet om overlapping, som er et av Nonaka og Takeuchi (1995) sine vilkår som de anser som viktige for en god kunnskapsutviklingsprosess.

Redundans og variasjon

I drøftingen så langt har det vært fokus på grensesnittet mellom områdelederne, seksjonslederne og seksjonene som sentrale kontaktpunkt og arenaer i en utvikling av Verdals vgs. som en lærende organisasjon. I punktet *God delingskultur* i drøftingen ovenfor, var jeg innom behovet for mer tverrfaglig samarbeid. Det er en felles oppfatning fra områdelederne ut fra oppsummeringen, at lærer-teamene for hver enkelt klasse må fungere med å utvikle fag-samarbeidet og i forhold til egenutviklingen for den enkelte lærer. Det ble også understreket behovet for å kunne dele informasjon og kunnskap om elevene. Dette er et interessant funn i forlengelse av drøftingen ovenfor når det gjelder redundans.

På den ene siden kan dette handle om å legge til rette for overlapping av informasjon og aktiviteter mellom lærerne i teamene. Dette kan blant annet stille krav til sammensetningen av teamene, men også hvordan ulike fag timeplanlegges i forhold til hverandre slik at lærerne kan samarbeide. På en annen side kan dette stille krav om hvordan mellomledernivået legger

opp til en god arbeidsfordeling, et best mulig samarbeid og en best mulig kunnskapsdeling mellom lærerne i teamene. At overlapping fremmer kunnskapsdeling støttes av Nonaka og Takeuchi (1995) teori om grunnleggende vilkår om redundans. Dette kan nemlig bygge opp om hvor stor overlapp av oppgaver og informasjon som er nødvendig for å få en best mulig kunnskapsoverføring mellom lærerne i temaene.

I denne sammenhengen er det naturlig å trekke inn et annet vilkår av Nonaka og Takeuchi (1995), nemlig variasjon. Som jeg var inne på under kapittel 2.4, kan det å se sammenhengen mellom redundans og variasjon handle om å skape en dynamisk balanse. Gjennom en bevisst organisering av teamene i tillegg til en møteplan for fag- og teamsamarbeid, kan det legges til rette for en overlapping som setter i gang en kunnskapsutviklingsprosess. Velger vi å fokusere på redundans og variasjon som vilkår, kan det på den ene siden være av betydning for mellomlederne å ha en strategi for å balansere utviklingen og bearbeidelsen av informasjon og kunnskap. På en annen side kan det også handle om mellomledernes evne til å takle en ubalanse og et kreativt kaos, som nevnt i kapittel 2.4. Dette kan stille krav til mellomledernes evne til å håndtere utfordrende situasjoner på grunn av eksterne og interne påvirkninger. I forhold til variasjon i denne sammenhengen, kan det handle om at Verdal vgs. har en variasjonsbredde og en organisering som er slik at vi kan håndtere og ta inn over oss uventede eksterne og interne utfordringer.

I dette kapitlet har jeg gitt en beskrivelse av ”reisen” i forbindelse med samling 1. I denne samlingen fikk for det første mellomlederne et teoretisk grunnlag for begrepet en lærende organisasjon. For det andre ble begrepet diskutert av mellomlederne, i tillegg til at det var en refleksjonsrunde i etterkant. På denne måten skulle det bli en bevissthet hos mellomlederne om ståstedet og forståelsen i forhold til hva en lærende organisasjon er. Vi skal nå ”reise” videre, og i neste kapittel skal jeg fortelle om samling 2.

5 Aksjonen: Samling 2 - 2. og 3. april

5.1 Innledning

Dette kapitlet handler om del 2 av aksjonen i aksjonsforskningsprosessen, og her vil jeg gi en beskrivelse av arbeidet med å komme fram til hva vil Verdal vgs. gjøre for å utvikle oss mer som en lærende organisasjon, altså *Hvor vil vi?*

5.1.1 Egne tanker og refleksjoner før samling 2:

Ut fra refleksjonene etter samling 1 forberedte jeg meg med å repetere metodekapitlene jeg hadde utarbeidet, og ikke minst å ha fokus på hvordan lede samtaler. I detaljplanleggingen av samlingen la jeg spesielt vekt på tilbakemeldingene om et konkret resultat av aksjonsforskningsprosessen. Altså en ”oppskrift” som alle kunne samles og arbeide videre sammen om, og samtidig være vårt svar i forhold til hvordan Verdal vgs. kan bli en mer lærende organisasjon. Jeg fant det naturlig å presentere planen for samlingen i et forberedende seksjonsledermøte. Hensikten var for det første å informere alle om hva som skulle og hva de kunne være forberedt på å diskutere. Samtidig ønsket jeg at område- og seksjonslederne skulle oppleve en trygghet på at det var et gjennomarbeidet opplegg. Mine erfaringer fra tidligere samlinger av denne typen, er når det settes av tid til slike samlinger i en travel skolehverdag, er det høye forventninger om at nytten skal være stor og at spesielt seksjonslederne umiddelbart kan ta i bruk noe og formidle konkrete tiltak tilbake til sine seksjoner. For det andre ønsket jeg å skape en positiv motivasjon og energi, og en forventning om to gode vårdager der vi sammen kunne skape og utvikle noe som også kunne bli et referansepunkt i senere diskusjoner og utviklingsarbeid. Etter gjennomgangen av planen for samlingen uttalte en seksjonsleder at: *Dette er en grundig og godt forberedt samling, som gjør meg motivert og som jeg får lyst til å delta på.* Flere bifallende nikk, var dermed en bekreftelse på et godt utgangspunkt for samlingen.

5.2 Samling 2: 2. april 2008 (dag 1)

5.2.1 Arbeidsøkt 1:

Hensikten med denne økten var å gi en oppsummering av og status etter samling 1. I tillegg ønsket jeg å gi mulighet til videre refleksjon og diskusjon om oppsummeringen fra samling 1, for eventuelt å gi mulighet til å utdype hovedkonklusjonene. Jeg innledet samlingen med å repetere hensiktene, og hva vi skulle oppnå. Jeg hadde en oppsummering og status etter

samling 1, med en påfølgende tilbakemeldingsrunde. Område- og seksjonslederne var svært aktive, med innspill og suppleringer i forhold til temaene og spørsmålene vi hadde i samling 1.

I all hovedsak var det tilslutning til oppsummeringen fra samling 1 om status på vårt arbeid med Kunnskapsløftet. Det ble lansert et nytt tema som det ble mer diskusjon om, og det var i forhold til vurdering og vurderingskriterier i de nye fagene i Kunnskapsløftet. Hovedkommentarene var at vi ikke har arbeidet nok med vurdering i innføringen av Kunnskapsløftet, og at dette arbeidet må prioriteres. Derfor ble det konkludert med at dette må konkretiseres gjennom utarbeidelse av vurderingskriterier med utgangspunkt i de nye læreplanene. Dette kan blant annet skje i et samarbeid mellom lærere som underviser i samme fag, eller gjennom et systemisert arbeid i seksjonene for å få en bedre delingskultur.

En mer utdypende konklusjon var at delingskultur finnes, men alle er ikke en del av den. Det kom fram at arbeidet med å bedre delingskulturen må systemiseres, ved at alle stiller sine undervisningsopplegg til rådighet, slik at det blir mest mulig praktisk nyttig for alle. I dag er praksisen slik at flere seksjoner har permer på arbeidsrommene der undervisningsoppleggene er tilgjengelige. Derfor signaliserte flere seksjonsledere at de ønsker å bruke LMSet It's learning til å lage en mappestruktur for å legge ut undervisningsoppleggene elektronisk. På denne måten er de mer tilgjengelig for alle seksjonene på skolen, og ikke bare for den enkelte seksjon.

Det ble også presisert fra flere at det er ingen motvilje mot å dele. Spesielt ble de nye ansatte og tilfeldige vikarene nevnt. Som ny lærer ved skolen er man ikke automatisk ”med” i seksjonene, og man blir ikke med i den etablerte delingskulturen. En grunn som ble nevnt er at man begynner som regel i små stillinger, og er dermed ikke på skolen i tilstrekkelige timer til å bli en automatisk del av den daglige samtalen om fagene. I tillegg kan dette medføre at man ikke er på alle møtene, verken de som er planlagt eller de som er mer ad-hoc preget. Et annet moment som ble kommentert er en opplevelse av at noen vikarer eller nyansatte ikke har erfaring med en slik delingskultur som det er ved skolen vår. Derfor kan det være nyttig at nyansatte får en fadder i starten av sitt arbeidsforhold ved skolen. En slik fadderordning kan være en medvirkende årsak til at man tidligere blir en del av bruks- og delingskulturen ved skolen.

Etter en grundig diskusjon om deling av undervisningsopplegg og fadderordningen, ble det en samtale om deling av informasjon om elevene. Det ble uttalt fra en seksjonsleder: *Å dele læringsressurser er en helt annen sak enn å dele informasjon og synspunkter om elevene.* Det kom fram fra flere at det ønskelig at det utvikles arenaer og en kultur der ”alt” gjøres tilgjengelig. Grunnen til dette var at flere opplever at det er mange nye ”størfaktorer” i klasserommet, slik at denne informasjonsdelingen handler om å takle utfordrende elevadferd i undervisningshverdagen. Derfor ble det også understreket at dette konkret handler om samtaler om atferd, individuelle opplæringsplaner (IOP) og forståelse for ”nødvendige” byråkratiske rutiner i arbeidet med elevene. Det ble konkludert med at dette er en team-sak, og hvert team bør avklare hva behovet er for å dele når det gjelder slik kunnskap og informasjon. Som en oppsummering på denne diskusjonen uttalte en seksjonsleder følgende:

Å utvikle en bruks- og delingskultur handler i tillegg om tid, og vi kan ikke regne med å utvikle den optimale løsningen. Derfor blir det sentralt at teamene avklarer hva som er ambisjonsnivået og hva har vi tid til å gjennomføre.

Som en oppfølging av diskusjonen om møtene i teamene, ble det kommentert at lærere som deltar i møtene ønsker å ha utbytterike møter og diskusjoner. Det er en opplevelse av at team-møtene nedprioriteres, blant annet fordi en del lærere opplever enkelte møter unyttige. Denne diskusjonen ble oppsummert med at det bør sendes ut en møteinnkalling med tema og sakliste. Dette kan motivere flere til å prioritere og å være med på møtet. Enkelte lærere tilhører flere team, og dermed oppstår det situasjoner der et eller flere team har møter til samme tid. Sendes det ut en møteinnkalling kan det være enklere å prioritere og være med på et møte eller ikke, fordi man kan se om møtet inneholder saker som man i større eller mindre grad er delaktig i.

I forhold til den første samlingen var det en interessant dreining fra en passiv holdning til en mer offensiv holdning i diskusjonen når det gjaldt de eksterne påvirkningene til skolen. Det ble uttrykt av flere at det er mange som mener noe om skolen i den generelle samfunnsdebatten, men at skolen og lærerne i Norge dilter etter. Det var en oppfatning av at lærerne ikke er blitt mer aktive i forhold til endringer som skjer, fordi det er ikke lærerne og de som arbeider i skolen som setter dagsorden. Det var kommentarer på at det er andre som styrer diskusjonen, fordi det er ingen fra skolemiljøet som er en ”veiviser” for skolen. En områdeleder oppsummerte diskusjonen med følgende kommentar:

...derfor er det ønskelig at vi må være med i diskusjonen om skolen og skolens utvikling, gjennom å være bevisste i forhold til hva vi ikke prioriterer, og kommunisere internt og eksternt det vi prioriterer med en begrunnelse.

5.2.2 Egne tanker og refleksjoner i forhold til arbeidsøkt 1:

Etter første økt hadde jeg for egen del en oppsummerings- og refleksjonsrunde ut fra hva som hadde kommet fram i løpet av formiddagen. Jeg observerte stor enighet og felles oppfatning i forhold til vurderingskriterier, status i forhold til delings- og brukskultur, status når det gjelder Kunnskapsløftet, samt samfunnsutvikling. Denne enigheten kunne tyde på at område- og seksjonslederne framstår som en homogen gruppe, som i seg selv kunne være et potensial i det videre arbeidet. Sett i forhold til temaet rolleavklaringen i arbeidsøkt 5 kunne dette være en interessant observasjon og et godt utgangspunkt. Et annet tema som jeg oppfattet som viktig var innhold i og hensikten med møtene våre. Jeg syntes signalene handlet om en dreining fra møter med informasjon til møter med mer elevfokus, der det tas opp hvilke utfordringer man har med elev- og samfunnsutviklingen, og hvilke valg man må ta i forhold til dette. Dette sammenfaller med kommentarene til professor Sigmund Lieberg¹² i en samtale jeg hadde med han i april 2008 i forbindelse med et foredrag på skolen vår om vurdering og Kunnskapsløftet. Hans kommentarer var:

Lærerne må ta inn over seg de stadig økende eksterne påvirkningene og diskutere disse. Kunnskap om observasjoner og erfaringer man gjør i skolehverdagen deles med andre og man kommer fram til en løsning sammen. Dermed utvikles kunnskap i skolen, og på denne måten får man en lærende organisasjon og en sosialkonstruktivistisk kunnskapsutvikling.

Med denne refleksjonsrunden ønsket jeg, i forhold til hensikten med samlingen, på en bedre måte å ramme inn og lede arbeidsøkt 2.

5.2.3 Arbeidsøkt 2:

Hensikten med denne økten var at område- og seksjonslederne med utgangspunkt i spørsmålene i utsendte plan (vedlegg 6), skulle ha områdevisе samtaler. Målet var å komme fram til konkrete tiltak i forhold til: ”Hvilke hovedretninger/ veier/ strategier/ vil få oss til å bli en mer lærende organisasjon?”. Fra min side var dette hovedspørsmålet og delspørsmålene de skulle samtale om, inspirert av artikkelen om *Skolen som kunnskapsorganisasjon* til Irgens og Siggaard Jensen (2008). Artikkelen hadde jeg sendt ut i forkant av samling 2, og var ment for å kunne motivere til videre refleksjon rundt temaet en lærende organisasjon.

¹² Sigmund Lieberg, professor ved Universitetet i Oslo, har lang fartstid innen skoleforskning og var blant annet sterkt involvert i skolereformene på 90-tallet for videregående opplæring og grunnskolen

5.2.4 Egne tanker og refleksjoner i forhold til arbeidsøkt 2:

Jeg hadde valgt å dele inn gruppene områdevis, det vil si hver områdeleder med sine seksjonsledere. Drøftingen hadde jeg lagt opp i to trinn. Det første trinnet var individuell lesing. Den enkelte skulle gjøre notater og tanker ut fra utdelt artikkelmateriale, samt forelesningsnotater fra gjesteforeleser. Med bakgrunn i den enkeltes tanker og notater skulle de i trinn 2 drøfte, diskutere og utarbeide skriftlige svar, som skulle være utgangspunkt for drøfting i plenum i arbeidsøkt 3. Jeg inntok rollen som deltakende observatør og vandret rundt i gruppene for å lytte, og eventuelt styre diskusjonen i riktig retning i de tilfeller det kunne være nødvendig. Da jeg vandret rundt til gruppene var jeg veldig oppmerksom og bevisst i forhold til hvordan jeg skulle variere mellom passiv og aktiv rolle, samtidig som jeg var bevisst på å kvittere ut utenomsnakk i forhold til temaene. Erfaringen fra gruppearbeidsøkten var at jeg måtte innta en mer aktiv rolle i de andre øktene for å kunne styre mellomlederne i forhold til hva vi skulle oppnå med denne samlingen. Jeg opplevde i enkelte grupper at det var en tendens til å diskutere de mer skolehverdagslige problemstillingene, i stedet for helheten og de overordnede temaene for denne samlingen.

5.2.5 Arbeidsøkt 3:

Hensikten med denne økten var etter gruppevis jobbing, at hver enkelt gruppe skulle legge fram sine skriftlige og muntlige synspunkt i plenum, med en påfølgende kommentarrunde. Det var enighet om å legge fram fra hvert område til hvert av spørsmålene, med påfølgende åpen kommentarrunde. Etter tre spørsmål valgte jeg å stoppe opp og ta en pause, fordi jeg opplevde at svarene ikke var konkrete nok. Jeg observerte at gruppen ble lite entusiastisk og lite motivert til å ta del i framleggingen og påfølgende diskusjon. Etter pausen gjennomførte vi en avklaringsrunde og der jeg fikk bekreftelse på at mine observasjoner stemte. En seksjonsleder uttalte følgende på mitt spørsmål om hvorfor det blir mye prat og lite konkret: *Vi blir ikke konkrete på grunn av at vi er redde for diskusjonen og argumentasjonsrunden. Vi tør ikke å diskutere og være uenige, og på den måten tape ansikt for at vi er usikre eller tar feil.*

Etter denne kommentaren oppsummerte jeg hva vi hadde av hovedpunkter etter denne økten. Slik jeg så det kunne dette oppsummeres i tre hovedkategorier: 1) *Ledelse*, 2) *Møter* og 3) *Teknologi*.

Punktet *ledelse* ble en oppfølging av et tema i arbeidsøkt 1 om bruks- og delingskultur. Konklusjonen var at vi må arbeide med og fokusere på at alle føler seg inkludert og akseptert, og at det for nyansatte må være en fadderordning, som kommentert tidligere. Kommentarene i forbindelse med ledelse på flere nivå handlet om ledelse og oppfølging av møte- og samarbeidstiden. Spørsmålene mellomlederne ønsket en videre oppfølging i forhold til var: Hvordan følger områdelederne opp oppmøte og tilstedeværelse på team- og seksjonsmøter? Hvordan følger områdelederne opp ansatte som ikke velger å delta?

Det andre hovedmomentet (kategorien) var *møter*. Spørsmålet vi hadde som utgangspunkt for samtalen var: ”Hvordan kan vi gjennomføre møter og tilrettelegge prosesser slik at de ikke bare blir fora for informasjonsdeling, men også arenaer for utvikling, læring og demokratiske beslutningsprosesser?”. Oppsummert var det signaler om at hvis møtene og møtestrukturen er for strengt organisert, blir det ikke fleksibelt. Det må blant annet være muligheter for improvisasjon, ad-hocmøter/ møter etter behov og ikke struktur. En forutsetning for å nå intensjonene om at møtene skal utvikles til å være arenaer for utvikling, læring og gode beslutningsprosesser er kompetent møteledelse. I dag oppleves det at man i enkelte tilfeller ikke føler man er kompetent til å lede og gjennomføre gode nok møter. Det er en felles oppfatning at seksjons- og teammøter er viktige arenaer som må fungere godt i skolehverdagen. Fellesmøter for alle ansatte egner seg best til informasjonsdeling og ikke for diskusjon om utvikling og beslutninger, var de generelle kommentarene.

Kultur for oppmøte ble lansert som en overskrift av en seksjonsleder. Dette ble konkretisert av område- og seksjonslederne med følgende fem punkter: 1) Møter gjennomføres uansett, selv om det er få som møter opp, 2) Det må være en felles møtestruktur for alle møter; lede møte hver sin gang, egne møter til ulike saker, noen må ta ansvar, kalle inn, koordinere, bruke årshjulet til å planlegge seksjonsmøte, 3) God møteledelse der alle får ordet med konklusjon, 4) Det må kunne være i orden for fellesfaglærere å kunne prioritere og å si at dette er et møte jeg ikke trenger å delta på. Dette gjelder spesielt møter på yrkesfaglige programområder, 5) Prioritering av elevsaker slik at møtene blir oppfattet som hensiktsmessige.

Det siste hovedmomentet var *teknologi*, og spørsmålet om hvordan vi kan ta i bruk teknologi slik at det understøtter kunnskapsdeling uten å føre til informasjonsoverflod. Alle seksjonslederne var enige om at det handler om å strukturere bruken og arbeidet med It`s learning. Dette kan best skje gjennom å bruke It`s learning som en kunnskapsdelingsplattform i den

enkelte seksjon. En annen forutsetning er at ansatte har kompetanse og bruker It`s learning. For å få til dette må superbrukerne gjennomføre seksjonsvise opplæringsrunder.

Med punktene over og arbeidsøkt 1 og 2 som utgangspunkt ba jeg alle til dagen etter (hver for seg), om å komme fram til 1-2 konkret tiltak og fokusområder for veien videre til å utvikle oss mer som en lærende organisasjon.

5.2.6 Egne tanker og refleksjoner i forhold til dag 1:

Totalt sett opplevde jeg at dag 1 av samlingen var preget av mye engasjement og deltakelse. Jeg var bevisst på å gjennomføre en klar møteledelse for å kunne oppnå hensikten for hver arbeidsøkt. Noe utenomstakk og noen digresjoner var det. Men med å være mer bevisst i forhold til å innta en mer aktiv rolle, opplevde jeg det ble en bedre flyt i både diskusjoner og å komme fram til felles konklusjoner. Etter arbeidsøkt 3 reflekterte jeg over om jeg trakk en for rask konklusjon i forhold til å avbryte plenumssamlingen. Jeg reflekterte også over hvilken betydning det kunne ha at vi ikke kom inn på enkelte av temaene og spørsmålene. Fordi svarene kunne være sentrale å vurdere i forhold til å utvikle Verdal vgs. til en mer lærende organisasjon. I forhold til masteroppgaven ser jeg i etterkant at jeg hadde nok funn etter plenumsdiskusjonen, men uansett er de utelatte spørsmålene og temaene noe jeg ønsker å arbeide videre med sammen med mellomlederne i kommende skoleår.

5.3 Samling 2: 3. april 2008 (dag 2)

5.3.1 Arbeidsøkt 4:

Hensikten med den økten var å komme fram til hvilke konkrete ”veier” velger vi for å utvikle oss til en mer lærende organisasjon: *Hva velger vi å arbeide videre med? Hva ønsker vi å prøve ut?* Jeg innledet med en kort repetisjon av oppsummeringen fra dagen før, deretter ble det en kort og god utvekslingsrunde, der alle etter tur kom med sine synspunkter og begrunnelser. Tilbakemeldingene notert fortløpende (i stikkordsform) var:

Team-møter (det er for mye infomøter), møteledelse (trening, samt lære et verktøy for møteledelse), systematisering av team-møter (få mer struktur på møtene), team-møter pluss systematisering av It`s learning, møteledelse pluss parallellegge fellesfag på yrkesfag, vurderingspraksis (kriterier og mål), systematisering av møter pluss systematisering av It`s learning, parallellegge fellesfag på yrkesfag pluss større seksjon, vurderingspraksis + lærerrollen, parallellegging av fellesfag på yrkesfag, bedre delingskultur og kompetansedeling, parallellegge av fellesfag på yrkesfag, systematisering av møter/ fagsamarbeid ved hjelp av It`s learning, team-møter.

Etter utvekslingsrunden gikk hvert enkelt område for å diskutere synspunktene som hadde kommet fram. Hensikten med denne gruppearbeidsøkten var å få tydeligere fram hva vi skulle arbeide videre med. Etter en god gruppearbeidsøkt la områdene fram sitt forslag til satsingsområder. Den dominerende tendensen for å utvikle oss mer som lærende organisasjon var at vi skulle arbeide videre med å utvikle vår delings- og brukskultur, som omtalt i kapittel 4 (samling 1). Mer konkret ble dette oppsummerte i tre hovedkategorier: 1) Hva gjør vi straks?, 2) Hva gjør vi på kort sikt (innen 1 år)?, 3) Hva gjør vi på lang sikt (2-4 år). Oppsummeringen av disse hovedkategoriene kommer jeg tilbake til nedenfor i forbindelse med analysen.

5.3.2 Egne tanker og refleksjoner i forhold til arbeidsøkt 4:

Forventningene mine til dagens økt var naturlig nok høye i forhold til å få fram noe konkret som vi kunne være omforent å arbeide videre med. I utgangspunktet hadde jeg tenkt å ikke gjennomføre gruppearbeid i denne økten. Å gjennomføre en plenumsrunde med kommentarer og diskusjon vurderte jeg som lite hensiktsmessig ut fra erfaringene dagen før. Vi gjennomførte ikke en kommentarrunde i plenum like etter den individuelle runden. Hvert enkelt område gikk hver for seg for å reflektere over kommentarene som hadde kommet fram. Derfor presiserte jeg oppdraget ved å si at hvert område skulle diskutere og komme fram til 1 – ett - satsingsområde de syntes vi skulle arbeide videre med. Bakgrunnen for min presisering var med utgangspunkt i erfaringene fra dagen før, og at vi burde ha et eierforhold til det vi skal arbeide videre med.

5.3.3 Arbeidsøkt 5

I denne arbeidsøkten var temaet rolle- og forventningsavklaringer mellom område- og seksjonslederne. Hensikten med denne økten var å følge opp signalene fra samling 1 i forhold til ønsket om en avklaring av roller og ansvaret mellom seksjons- og områdelederne. Områdelederne hadde gjort et forarbeid før samlingen, hvor de hadde sett på sine forventninger til seksjonslederne og samarbeidet med dem. Dette ble presentert som grunnlag for samtalen om temaet. Det ble avklart at oppfatningen av rollene samstemte i store trekk. Diskusjonen ble imidlertid i forhold til hvordan hver enkelt seksjonsleder oppfatter sin rolle, enten som fagleder eller som mellomleder. Fra områdelederne og rektor/ assisterende rektors side er det forventninger om at seksjonslederne fungerer som mellomledere, og det samsvarer med de fleste av seksjonsledernes oppfatning. Men det ble understreket av flere at det er et behov for en avklaring på dette. Konklusjonen ble at dette forventingsgapet er et tema som tas med videre i avklaringsrundene i seksjonsledermøtene i kommende skoleår.

5.3.4 Mine refleksjoner og fortolkninger etter samling 2:

Etter denne samlingen reinskrev jeg notatene mine, på samme måte som for samling 1. Tanker og observasjoner ble utarbeidet i et eget refleksjonsnotat. Dette notatet ble også utgangspunkt for en oppsummering som jeg sendte ut til mellomlederne i etterkant av samlingen. Den overordnede hensikten med samling 2 var å komme fram til konkrete tiltak som det skulle jobbes videre med i løpet av våren og høsten. Dette ble også resultatet. Erfaringen fra tidligere i prosessen medførte at jeg hadde planlagt og forberedt en tydeligere møteledelse og gjennomføring av samlingen. Jeg var veldig oppmerksom og bevisst i forhold til hvordan jeg skulle variere mellom passiv og aktiv rolle, og hvordan jeg skulle ramme inn, konkretiserer og oppsummere hver økt. Samtidig var jeg også bevisst på å kvittere ut og stoppe utenomsnakk. En tilbakemelding fra en av seksjonslederne oppsummerer mine observasjoner, opplevelser, og de andre tilbakemeldingene jeg fikk om samlingen:

Utfordringen var vel å "samle" alle fra ulike områder og seksjoner, noe som ikke helt gjør seg av seg selv. Men: det viste seg i hvert fall at en klar møteledelse og et klart syn på hva vi skulle ta opp, gjorde sitt til at samlinga ble vellykket - for hvis ikke kunne vi nok endt opp med mange digresjoner og kanskje ikke kommet helt i mål. Samtidig var alle innstilt på å lytte til hverandre (for det meste i hvert fall) noe som etter mitt syn også førte prosessen framover. Dagene på samling 2 var etter mitt syn både preget av god møteledelse, deltakende personer og mye engasjement og positivisme - det var mye "flyt". Vi kom etter hvert fram til noen konkrete tiltak (enkelte var forbedringer av allerede igangsatte tiltak), og så positivt på at disse var mulige å gjennomføre.

5.4 Analyse

5.4.1 Innledning

Når jeg går inn i denne analysen benytter jeg fokuset jeg beskrev i kapittel 4.3.1 *Innledning til analysene*, i håndteringene av funnene fra samlingene. Samling 1 hadde som hovedfokus å få avklart *Hvor er vi?*, og i samling 2 hadde som fokusområde *Hvor vil vi?* Jeg vil i analysen ta utgangspunkt i tiltakene i oppsummeringen fra samlingen, og å drøfte dem i forhold til teoriene i kapittel 2. Jeg har valgt å bruke tidsangivelsen for tiltakene som overskrifter, for å lette lesbarheten i analysedelene.

5.4.2 Hvor vil vi?

Som beskrevet i kapittel 5.3.1 var hovedkonklusjonen fra mellomlederne når det gjelder å utvikle Verdal vgs. til en mer lærende organisasjon, at vi skulle arbeide videre med et overordnet fokus å utvikle vår delings- og brukskultur. I planleggingsfasen og under aksjonen i samling 1, ble det poengtert at ambisjonene for denne aksjonsforskningsprosessen var å

utarbeide konkrete tiltak. Samtidig var det også kommentarer i forhold til at dette bør avgrenses til et eller to hovedfokusområder for skoleåret. Hovedfokusområdet ble som nevnt å utvikle delings- og brukskulturen, og tiltakene ble oppsummerte i tre hovedkategorier: 1) Hva gjør vi straks?, 2) Hva gjør vi på kort sikt (innen 1 år)?, 3) Hva gjør vi på lang sikt (2-4 år)?

5.4.2.1 Hva gjør vi straks?

Fadderordning

I diskusjonene om å utvikle Verdal vgs. til en mer lærende organisasjon, ble det kommentert at dette blant annet kan handle om å se og å utnytte mulighetene i det vi allerede gjør. Det første strakstiltaket mellomlederne ønsket å gjennomføre var en fadderordning for nyansatte og en oppfølging av tilfeldige vikarer. Hensikten var å bedre kunne innsluse nye ansatte når det gjelder samarbeid og kunnskapsdeling. Her understreker mellomlederne betydningen av hvilken ressurs nye ansatte er i utviklingen av Verdal vgs. som en lærende organisasjon. På den ene siden kan nye ansatte ha et annet perspektiv og holdning som kan utfordre etablerte modeller og tankemønstre hos lærerne ved skolen. Derfor kan det være betydningsfullt å få fram denne tause kunnskapen fra de nyansatte, slik at de nye perspektivene kan drøftes sammen med andre lærere. På en annen side har nye ansatte behov for kunnskap om den etablerte praksis på skolen. Dette kan ha betydning for at de nyansatte skal kunne oppleve en personlig mestring, samtidig som det kan være avgjørende for å kunne bidra og delta i læringsfellesskapet i teamene og seksjonene. Et annet vilkår som kan være av betydning er opplevelsen nye ansatte får ved å få hjelp i forbindelse med problemstillinger i skolehverdagen. Som en nyansatt seksjonsleder kommenterte så opplevde vedkommende mye deling av kunnskap når man først spør. Dette kan tolkes som om det er de nye ansatte som i større grad må være aktiv for å kunne be om hjelp. Samtidig kan det også tolkes som at det ikke er noen motvilje i forhold til å hjelpe, men at etablerte lærere i større grad er passive til å ta kontakt.

Som vi ser er det flere av Senges (2004) disipliner og Nonaka og Takeuchis (1995) grunnleggende vilkår som kan benyttes i forhold til forståelsen av fadderordning som en del av utviklingen av Verdal vgs. til en mer lærende organisasjon. Det som jeg imidlertid ser som en sentral premiss i forhold til dette er de relasjonelle kvalitetene. Som jeg var inne på i kapittel 2.5 kan det være naturlig å ha fokus på forbedringsstrategier for å kunne utvikle Verdal vgs. til en lærende organisasjon. Von Krogh et al. (2005) har poengtert at i arbeidet med forbedringsstrategier står omsorg sentralt. En av deres fem omsorgsdimensjoner handler

om ansattes adgang til hjelp, som i vår sammenheng kan handle om at nye ansatte får hjelp av erfarne lærere. I og med at mellomlederne ønsker å videreutvikle fadderordningen, er dette deres strategi for å kunne lette tilgangen til hjelp for nye ansatte og at de blir en del av delings- og brukskulturen ved Verdal vgs. I den foregående drøftingen har jeg sett på betydningen av fadderordningen for nyansatte i forhold til å utvikle Verdal vgs. til en mer lærende organisasjon. I neste tiltak vil jeg blant annet komme inn mer konkret hvordan mellomlederne vurderer å bedre kunne dele blant annet undervisningsopplegg med sine ansatte.

Kombinering

Som jeg var inne på i analysen kapittel 4.3.2, kunne en utfordring for mellomlederen være i hvilken form de ønsker å gjøre kunnskapen tilgjengelig. Et strakstiltak som de ønsket å gjennomføre var en systematisering av It`s learning (skolens LMS¹³), for på denne måten blant annet bedre kunne dele undervisningsopplegg og nyttige lenker med mer med hverandre. De aller fleste mellomlederne er bevisste på at skal det skapes arenaer for å utvikle Verdal vgs. som en lærende organisasjon, bør det blant annet tilrettelegges innen bruk av teknologi. Som jeg var inne på i kapittel 4.3.2, var det forbedringspotensial når det gjelder en systematisering av kunnskap fra en eksplisitt form (permer) til en ny eksplisitt form (elektronisk). Ved å systematisere undervisningsopplegg og annen opplæringsrelevant informasjon på skolens LMS, kan dette gjøres tilgjengelig for alle og medføre en kunnskapsutvikling for hele skolen. Dette gjelder ikke bare innenfor hvert enkelt team, men også på tvers av seksjoner og områder. I denne sammenhengen kan en av Von Krogh et al. (jfr kapittel 2.5) sine praktiske tilnærminger *Å gjøre den lokale kunnskapen lokal*, samt Nonaka og Takeuchis form *Kombinering*, være med på å gi en forståelse av å gjøre kunnskap tilgjengelig for andre.

En forutsetning for at kunnskapen kan benyttes av og er tilgjengelig for alle i et LMS, er at lærerne har kunnskaper og ferdigheter i å benytte teknologien. I oppsummeringen av tiltaket kom det fram et strakstiltak om opplæring av ansatte i bruk av informasjonsteknologi (IKT). Pr i dag har Verdal vgs. superbrukere som er ansvarlig for å lære opp ansatte i bruk av IKT, i tillegg til å være en brukerstøtte ved problemer i bruken av de skoleadministrative programmene. Mellomlederne signaliserte en forventning om en mer personlig oppfølging av ansatte slik at alle mestrer sentrale IKT-verktøy. Dette understreker konklusjonen (som nevnt i kapittel 5.2.1) om at en delings- og brukskultur finnes, men at alle ikke er en del av den.

¹³ Verdal videregående skole benytter Learning Management Systemet (LMS) It`s learning i planlegging av undervisningen og oppfølgingen av elevene

Når alle ikke er en del av denne kulturen kan det blant annet skyldes at enkelte lærere ikke mestrer å bruke IKT-verktøyene. Dermed kan denne mangelen på kunnskap være en hemmende faktor for utvikling av Verdal vgs. til en mer lærende organisasjon. En annen faktor som kan være hemmende drøftet jeg i kapittel 4.3.2 og det er at møtene ikke er gode nok arenaer for samtaler og kunnskapsdeling. Dette kan blant annet stille krav til mellomledernes ferdigheter for å lede samtaler for å kunne få en effektiv kommunikasjon i team- og seksjonsmøtene. Dette er noe jeg vil komme inn på i neste kapittel.

5.4.2.2 Hva gjør vi på kort sikt?

Å kunne utvikle Verdal vgs. til en mer lærende organisasjon medfører i følge mellomledernes kortsiktige tiltak at det settes fokus på en ny og bedre møtepraksis. Det ble understreket et ønske om å bruke møtene som verktøy for kunnskapsdeling. Mer konkret ble det uttalt at det er et behov for en opplæring i møteledelse, der det blant annet kan benyttes 4-5 prinsipper som burde gjelde alle møter. På denne måten så mellomlederne for seg at de kan involvere møtedeltakere i større grad i møtene og å få bedre beslutninger i sakene på møtene. Dette tiltaket kan tolkes som om mellomlederne oppfatter dagens møtekultur som hemmende for å utvikle Verdal vgs. som en mer lærende organisasjon.

Dette kan handle om å skape en god læringskultur, som jeg var inne på i analysen i kapittel 4.3.2. Grunnen til dette er at mellomlederne ønsker å bruke møtene som verktøy for kunnskapsdeling. For det første kan dette skje gjennom å skape gode samtaler på team- og seksjonsmøtene, ved blant annet å utforme samtaleritualer som motiverer til aktiv deltakelse men også motiverer til å møte opp og delta i møtene. Disse samtale ritualene påpeker de også gjennom ønske om 4-5 prinsipper som burde gjelde alle møter. I følge Von Krogh et al. (jf kapittel 2.5) kan en etikette for møtene medføre gode regler som fungerer slik at alle kan få en opplevelse av trygghet og at gode samtaler utvikles.

For det andre kan dette handle om mellomledernes rolle som en tilrettelegger av møtene, gjennom å skape en struktur av møter og arenaer som utvikler relasjoner og samarbeid mellom lærerne. Dette kan avhenge av hver enkelt mellomleders engasjement og vilje til å utøve en lik praksis i gjennomføring av møter. En avgjørende faktor kan nemlig være om dette tiltaket er forankret i skolens utviklingsplan, fordi det skaper en forpliktelse til å gjennomføre tiltaket i større grad. Som jeg var inne på i kapittel 4.3.2 når det gjelder visjoner og systemtenking, forventes det at toppledelsen kommuniserer tiltak og visjoner i hele organisasjonen. Hensikten er på denne måten å skape en retning for utviklingen, og samtidig

holde engasjementet levende. Men å kommunisere tiltak og visjoner er ikke bare toppledelsens ansvar som Von Krogh et al. (2005) påpeker. Å kommunisere et tiltak vil også stille krav til mellomledernes engasjement, men at dette kan avhenge av hvor tydelig toppledelsen er og om det er forankret i skolens utviklingsplan.

Utfordringen med dette tiltaket kan være å skape et engasjement for å endre dagens praksis når det gjelder møtekultur. Grunnen kan være at mellomlederne må skape et engasjement for å opprettholde dagens gode delings- og brukskultur på teamene og seksjonen, samtidig som de skal skape en kultur for deling på tvers av seksjonene og mellom de ulike fagene. Topp- og mellomledernes engasjement og vilje til å skape utvikling er bare en faktor i det å utvikle en lærende organisasjon. Som jeg var inne på i kapittel 2.3 er systemtenking et vesentlig område for å lykkes i et utviklingsarbeid. Dermed er det naturlig å se på hvilke andre faktorer som kan være med på å fremme innsatsvilje og motivasjon for å gjennomføre tiltaket. Dette kan dreie seg om en felles oppfatning om en utviklingsretning, og en vilje til å arbeide med konkrete utviklingstiltak sammen med andre. Her kan Senges (2004) disiplin felles visjon og Nonaka & Takeuchis (2005) vilkår intensjon være med på å gi en forståelse av hvordan innsatsvilje og engasjement utvikles.

I det neste kapitlet vil jeg komme inn på de langsiktige tiltakene som områdelederne prioriterte for å utvikle Verdals vgs. til en lærende organisasjon. Dette er to tiltak som er mellomledernes oppfatning av konkrete utviklingsretninger, som kan være med på å skape en innsatsvilje til å oppnå noe sammen i seksjonene og teamene.

5.4.2.3 Hva gjør vi på lang sikt (2-4) år

I arbeidsøkt 4 var hensikten at mellomlederne skulle komme fram til konkrete "veier" for å utvikle Verdals vgs. til en mer lærende organisasjon. De to tiltakene det var enighet om å arbeide videre med var: 1) Parallelllegge fellesfag¹⁴ på yrkesfag, som innebærer at disse fagene timeplanlegges til samme tidspunkt i uka. Hensikten er å kunne tilby en mer tilpasset og differensiert undervisning til elevene, samtidig som det forutsetter et samarbeid mellom læreren som har samme fag til samme tidspunkt. 2) Vurdering og vurderingskriterier innebærer at seksjonene og faglærerne må bryte ned kompetansemålene i læreplanene, se på vurderingskriteriene, og utarbeide kjennetegn på måloppnåelse. Hensikten med tiltaket er blant annet å kunne veilede elevene i forhold til hva som skal til for å nå neste karakternivå ut

¹⁴ Fellesfagene er fag som er felles for alle elevene uansett utdanningsprogram. Fagene er blant annet norsk, matematikk, engelsk og naturfag.

fra sine prestasjoner. I tillegg skal elevene kunne drive egenvurdering, og da må de være klar over hva som kreves innenfor hvert kompetansemål for å få de ulike karakterene, samtidig som de får vite hva det legges vekt på i vurderingen.

De langsiktige tiltakene har til hensikt å kunne legge til rette for samarbeid mellom lærerne og å utvikle kollektive prosesser i forbedringsarbeidet. For det første kan tiltakene oppfattes som praksisnære og relevante i skolehverdagen, fordi tiltakene involverer lærerne i alle klasser og seksjoner. I tillegg er tiltak 1 med på å legge til rette for at lærerne i de ulike teamene kan samarbeide om fellesfagene, når disse timeplanlegges til samme tidspunkt i uka. Tiltakene kan oppfattes som mentale bilder eller ønske om en retning for forbedringsarbeidet, og sammenfaller med perspektivene til Senge (2005) og Nonaka og Takeuchi (1995) når det gjelder visjoner og intensjoner. For det andre kan disse to tiltakene være med på blant annet å oppnå målet i de nasjonale styringsdokumentene om en mer tilpasset opplæring for elevene, sett i forhold til intensjonene med tiltakene. For å kunne gjennomføre disse tiltakene, kan mellomlederne legge til rette for bedre kollektive samhandlingsprosesser i seksjonene og teamene, der vurdering og fagsamarbeid er tema. I arbeidsøkt 1 (jf kapittel 5.2.1) ble det uttalt et behov for mer deling av informasjon om elevene, i tillegg til deling av kunnskap for å kunne takle utfordrende elevadferd i skolehverdagen. Parallelllegging av fellesfagene kan være et tilsvarende på dette, etter som læreren gjennom dette tiltaket bør samarbeide i planleggingen og gjennomføring av undervisningen for elevene.

Det som er sentralt for gjennomføringen av begge tiltakene er for det første at det kan stilles krav om tilrettelegging av strukturer som utvikler solide relasjoner og effektivt samarbeid mellom lærerne (jf Von Krogh et al. kapittel 2.5). En avgjørende faktor i dette kan være arbeidstiden som mellomlederne har til rådighet for å kunne legge til rette for en best mulig delings- og brukskultur. Som det ble påpekt fra en av seksjonslederne i arbeidsøkt 1 (jf kapittel 5.2.1), bør vi tenke over ambisjonsnivået i dette arbeidet og hva vi har tid til å gjennomføre. Jeg tolker dette som at det blir en utfordring å koordinere og arbeide med et stort tema som vurdering og samtidig legge til rette for fagsamarbeid. Dette kan derfor stille krav til mellomlederens evner og ferdigheter, når det gjelder å kunne ta inn over seg uventede eksterne og ikke minst interne utfordringer som kan oppstå. Som jeg var inne på i kapittel 2.4 i forhold til Nonaka og Takeuchis vilkår variasjon, kan dette stille krav til de organisatoriske betingelsene for mestring for å oppnå en dynamisk balanse i forbedringsarbeidet.

For å oppnå denne balansen kan det handle om å forankre tiltakene og intensjonene for forbedringsarbeidet i utviklingsplanen (jf analysen kapittel 4.3.2) og toppledelsen. Som jeg var inne på i kapittel 2.4 kan en forankring i toppledelsen være med på å skape et engasjement blant ansatte, som dermed kan ta mer aktivt del i forbedringsarbeidet. Forbedringsarbeidet kan balansere mellom personlige og institusjonelle rammer, som mellomlederne kan lede i arenaer som fremmer refleksjon over skolens undervisningspraksis. Dette kan være med på å utvikle Verdal vgs. til en mer lærende organisasjon, samtidig som vi har mulighet til å oppnå målsettingene om å gi en best mulig tilpasset opplæring til elevene.

En dynamisk balanse kan, som nevnt ovenfor, oppnås gjennom en bevissthet rundt lederrollen og at ledelsesoppgavene tydeliggjøres, slik at man finner sitt mestringsfelt både som mellomleder og organisasjon. Dette bringer meg over til neste kapittel som handler om en rolleavklaring mellom seksjonslederne og områdelederne.

5.4.2.4 Rolleavklaring for mellomlederne

I analysen i kapittel 4.3.2 *Hvor er vi?* kom jeg fram til at det kan være et behov for avklaring av rollen som kunnskapsaktivist når det gjelder mellomlederne, og i denne sammenhengen spesielt i forhold til seksjonslederne. I arbeidsøkt 5 (jf kapittel 5.3.3) ble det avdekt et forventningsgap i oppklaringsrunden om seksjonslederne ser seg selv som mellomledere eller fagledere. Områdelederne og toppledelsen har en forventning om at seksjonslederne fungerer som mellomledere. Seksjonslederne var mer delt i denne oppfatningen. Noen mente at de har en funksjon som fagledere og har en funksjon som ”best blant likemenn”, mens andre oppfattet seg som mellomledere.

Forventningsgapet kan tolkes som en interessemotsetning, og kan blant annet handle om lojaliteten hos seksjonslederne. På den ene siden kan seksjonslederne ha lojaliteten til faget og seksjonen de leder, fordi noen seksjonsledere oppfatter seg selv som best blant likemenn. Dette kom også til uttrykk i kommentarer fra enkelte seksjonsledere at de trives best med faglederrollen som seksjonsleder, og at de har felles møter med andre seksjonsleder når det er saker som angår helheten ved skolen. Samtidig har de en opplevelse av at det er mange saker som angår helheten på skolen. På en annen side kan det dermed tenkes at seksjonslederne oppfatter seg selv som mellomledere, og dermed arbeider mer etter områdeledernes og toppledelsens perspektiver. Å diskutere saker som angår helheten ved skolen, opplever enkelte seksjonsledere går utover tiden til de faglige diskusjonene i seksjonen. Derfor kan det være sentralt å avklare hva man skal bruke tiden til, fordi det ble poengtert at toppledelsen og

områdelederne ikke må ”bruke opp møtetiden” med å sende for mange saker som skal behandles, eller som seksjonene skal uttale seg om som angår helheten. Som en oppsummering på dette kan det oppstå et dilemma i form av interessekonflikter, ved at seksjonslederne kan komme i en mellomposisjon i forhold til toppledelsens og områdeledernes forventninger på den ene siden og lærernes og seksjonenes forventninger på den andre.

Nonaka og Senge har et harmonisk perspektiv på læringsprosessene (jf kapittel 2.4), og denne ubalansen som kan oppstå passer dermed i mindre grad inn prosessmodellene som jeg har omtalt i kapittel 2 *Valg av teoretisk perspektiv*. Å utvikle Verdals vgs. til en mer lærende organisasjon kan avhenge av hvordan denne ubalansen takles. Kristiansens (2004) perspektiv om en dynamisk balanse kan gi en forståelse av utfordringene som det må tas hensyn til i forbedringsarbeidet med å utvikle Verdals vgs. til en lærende organisasjon. Som nevnt ovenfor kan dette stille blant annet krav om at lederrollen og lederoppgavene tydeliggjøres, for å finne sitt mestringfelt som mellomleder og organisasjon.

Jeg har i dette kapitlet beskrevet ”reisen” i samling 2 slik jeg har opplevd den. Hensikten med samlingen var å komme fram til konkrete tiltak som kan utvikle Verdals vgs. til en mer lærende organisasjon. I det neste kapitlet vil jeg komme med en evaluering i form av egne refleksjoner i forhold til aksjonsfasen.

5.5 Evaluering (egne refleksjoner) – april 2008

Evalueringen av aksjonen er i all hovedsak basert på to ting. Den ene er et sammendrag og notat av alle muntlige tilbakemeldingene jeg fikk og indirekte oppfattet i etterkant av samlingene. Det andre er ut fra en skriftlig tilbakemelding fra mellomlederne etter samlingene.

Helt i starten av prosessen opplevde jeg at flere var litt avventende til hva aksjonsforskningsprosessen ville medføre. Det hang sammen med at temaet en lærende organisasjon opplevdes omfattende, og at flere av mellomlederne dermed uttrykte et ønske om et konkret resultat hvis det skulle bli noe utbytte av prosessen. Etter samling 1 opplevde jeg at flere var noe mer optimistisk, men at enkelte heller ikke da hadde helt greie på hva aksjonsforskningsprosessen ville gi av resultat. Etter dette møtet oppfattet jeg at det hjalp å sende ut en oppsummering, og noen spørsmål som de skulle reflektere over og sende meg svar på før neste samling. Noen av tilbakemeldingene var blant annet at omfanget av spørsmålene og temaet opplevdes som

omfattende. Det er vel også noe vi har erfart i løpet av aksjonsforskningsprosessen, at vi må komme fram til et eller to hovedfokusområder vi arbeider videre med. Grunnen til dette er nettopp å skape en opplevelse av at forbedringene vi skal i gang med er overkommelige i forhold til tiden vi har til rådighet

Da jeg sendte ut innkallingen til samling 2 med vedlagt program og spørsmål, ble det kommentert i seksjonsledermøtet den 28. mars at det var tydelig at denne samlinga var godt forberedt. Derfor var det store forventninger og noen var ganske spente på hva samling 2 ville gi av konkrete resultat. Mellomlederne har ulik fagbakgrunn og ståsted, derfor var en utfordringen blant annet å få mellomlederne til å samles og bli enige om en felles retning og et hovedfokusområde. Men som en seksjonsleder uttalte (jf kapittel 5.3.4) det: *Det viste seg i hvert fall at en klar møteledelse og et klart syn på hva vi skulle ta opp gjorde sitt til at samlinga ble vellykket. Vi kom etter hvert fram til noen konkrete tiltak (enkelte var forbedringer av allerede igangsatte tiltak) og så positivt på at disse var mulige å gjennomføre.*

Tiltakene etter samling 2 er i noen grad kommet i gang. Enkelte seksjonsledere uttrykker at de regner med at alle forsøker å få mer struktur på møtene i teamene og seksjonene. Vi har satt i gang muligheten for kunnskapsdeling i fagseksjonene, gjennom å opprette fagsider i It`s learning. Utfordringene er, som noen av mellomlederen uttalte, å få lærerne til å bruke It`s learning som et verktøy til å dele kunnskap. Når det gjelder de to langsiktige tiltakene er det viktig at vi tar en ting av gangen, for å kunne gjøre oss noen erfaringer underveis. I forhold til arbeidet med vurdering og konkretisering av læreplanmål er dette arbeidet kommet i gang, men utfordringen blir nok også her å nå fram til de enkelte lærerne i arbeidet på seksjonene.

Oppsummert er min oppfatning at prosessen fram til nå har vært god, og tiltakene og arbeidet har blitt tatt godt i mot i seksjonene. Et vesentlig poeng i forhold til dette, er at når det blir brukt tid på slike prosesser, må det komme konkrete tiltak ut av det. Slik som situasjonen er nå, ser flere av seksjonslederne positivt på å arbeide videre med prosessen, dersom vi ikke er for utålmodige og har for rask framdrift. Slik jeg ser det skal målet med prosessen bidra til endring og at vi forsøker å få så mange som mulig med i forbedringsarbeidet, fordi det er ikke endring dersom kun et fåtall endrer seg. Hovedutfordringen er å forankre skolens kunnskapsvisjon i toppledelsen, og deretter å skape et engasjement der ansatte tar aktivt del i forbedringsarbeidet.

6 Oppsummering og konklusjoner

6.1 Innledning

I min aksjonsforskningsprosess har jeg ønsket å se på hvordan Verdal videregående skole legger til rette for en systematisk erfaringsinnsamling, kollegial refleksjon og utviklingsplanlegging i en "reise" mot å bli en mer lærende organisasjon. I analyse av funnene jeg gjorde i prosessen, har jeg drøftet disse opp mot sentrale teorier om begrepet en lærende organisasjon. På bakgrunn av problemstillingen og forskningsspørsmålene vil jeg i dette kapitlet trekke konklusjoner ut fra empirien og analysen. Avslutningsvis vil jeg reflektere rundt hvilke utfordringer jeg har møtt i aksjonsforskningsprosessen, både for å kunne vurdere hva kunne vært gjort annerledes, men også for å kunne lære av for å forbedre neste aksjonsforskningsprosess jeg skal arbeide med. Utfordringer er i denne sammenhengen momenter jeg underveis og i etterkant ser kunne vært bedre, og momenter som jeg underveis har lært av. For å sette dette i et system har jeg tatt utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene, som dermed danner grunnlaget for strukturen i dette kapitlet.

Problemstillingen var knyttet til temaet lærende organisasjon, er som følger:

Verdal videregående skole sin "reise" i mot å bli en mer lærende organisasjon: Hvor er vi? og Hvor vil vi?

Problemstillingen er delt inn i tre mer presise forskningsspørsmål:

- 1) Hva er Verdal vgs. sin status i arbeidet med Kunnskapsløftet og som en lærende organisasjon?
- 2) Hvilke valg kan bidra til å utvikle Verdal vgs. til å bli en mer lærende organisasjon?
- 3) Hvilke utfordringer teoretisk og praktisk har vi møtt på "vår reise" mot en mer lærende organisasjon?

6.2 *Hva er Verdal vgs. sin status i arbeidet med Kunnskapsløftet og som en lærende organisasjon?*

I løpet av aksjonsforskningsprosessen har det vært gjennomført to samlinger, der målet og hensikten med samling 1 var å finne ut hva er mellomledernes oppfattelse av status i arbeidet med Kunnskapsløftet og som en lærende organisasjon.

Visjoner og intensjoner

En viktig side ved en lærende organisasjon er å være framtidsrettet gjennom intensjoner og visjoner, som skaper en retning for eksempel til skolens arbeid. Mine funn viser at forventningene i St. meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* mangler en forankring i Verdal

vgs. sin utviklingsplan og at det mangler en forpliktelse blant lærere og mellomledere til oppfølging i organisasjonen. Jeg mener å ha belegg for å skrive at dette er mangelfullt ved Verdal vgs. gjennom de signalene mellomlederne gir. Jeg oppfatter forventninger og ønsker fra mellomlederne om å skape noe sammen som utvikler Verdal vgs. til en lærende organisasjon. I mitt valg av teori legges det vekt på at toppledelsen må kommunisere effektivt i hele organisasjonen visjoner og felles intensjoner, for på den måten skape en retning for utvikling men også for å holde engasjementet levende. Det er et vesentlig kjennetegn ved en lærende organisasjon at toppledelsene tenker systemisk eller helhetlig (Senge, 2004), og her har Verdal vgs. et potensial for å utvikle seg til en mer lærende organisasjon.

Delings- og brukskultur

Det er en oppfattelse i mellomledergruppen at Verdal vgs. er en lærende organisasjon, med en begrunnelse ut fra at vi har en delings- og brukskultur på hver seksjon. En delings- og brukskultur er en sentral premiss i arbeidet med å være en lærende organisasjon, ved at det er lagt til rette for gruppelæring og personlig mestring (jf Senges disipliner omtalt i kapittel 2.3). Ser jeg på seksjonene isolert sett ut fra mine funn, oppfyller de enkelte av perspektivene om å være en lærende organisasjon. I forhold til Nonaka og Takeuchis SEKI-modell (1995), handler dette om seksjonenes evne til å dele kunnskap (eksternalisering) og hvordan de tar dette i bruk i sin skolehverdag (internalisering). Grunnleggende faktorer i denne kunnskapsutviklingsprosessen er tillit og god dialog, som jeg oppfatter er til stede i seksjonene i dette arbeidet. I en kunnskapsutviklingsprosess er det flere faktorer som spiller inn i forhold til perspektivene om en lærende organisasjon. Jeg mener å ha belegg for at enkelte prosesser i seksjonene kan forbedres, som sosialiserings- og kombineringsprosesser (jf Nonaka og Takeuchis SEKI-modell i kapittel 2.4). Forbedringen når det gjelder kombineringsprosesser kommer til uttrykk ved at mellomlederne ønsker å gjøre erfaringer og undervisningsopplegg fra skolehverdagen mer tilgjengelig. I forhold til sosialisering er det en mangel på tillit i enkelte seksjoner når det gjelder å ta del i hverandres undervisningspraksis. I tillegg mener jeg å ha belegg for at det også handler om å skape tillit mellom seksjoner og ulike faggrupper, for å kunne dele kunnskap om både fag og elever.

Når jeg ser på organisasjonen som helhet finner jeg dermed et potensial i å utvikle kunnskapsdelingen mellom seksjoner og mellom ulike faggrupper. Seksjonene er gode hver for seg når det gjelder delings- og brukskulturen, men med fokus på helheten (interorganisasjonsnivå jf kunnskapsspiralen figur 2) og delings- og brukskulturen mener jeg å kunne si at det mangler

en tillit på tvers mellom seksjoner og ulike faggrupper. Sentrale faktorer i å tenke systemisk og helhetlig er å se på hva er det som utvikler en god læringskultur, samtidig som det er en bevissthet når det gjelder redundans og overlapping i team, seksjoner og faggrupper. Dette stiller ikke minst krav til mellomledernes evne og ferdigheter til å håndtere utfordrende situasjoner, både når det gjelder eksterne og interne påvirkninger. Men det stiller krav også til mellomlederen, og spesielt seksjonslederne, om å være en katalysator og koordinator i arbeidet med kunnskapsutviklingsprosessene ved Verdal vgs.

Oppsummert vil jeg for det første konkludere med at arbeidet med Kunnskapsløftet er godt forankret i de enkelte seksjonene. Jeg mener at dette kommer fram ved at seksjonene deltar aktivt i fagnettverkene i Nord-Trøndelag, samtidig som det er en god delings- og brukskultur i seksjonene i arbeidet med blant annet tiltakene og resultatene fra fagnettverkene. For det andre mener jeg at Verdal vgs. er en lærende organisasjon fordi det er gode kunnskapsutviklingsprosesser i seksjonene, altså på individ- og gruppenivå, men ikke i like stor grad i hele skolen, altså på organisasjons- og interorganisasjonsnivå. For det tredje mener jeg at det er et potensial for å utvikle Verdal vgs. til en mer lærende organisasjon, ved at toppledelsen tenker systemisk og helhetlig, og forankrer forbedringsarbeidet med å utvikle Verdal vgs. til en mer lærende organisasjon i utviklingsplanen. Til sist mener jeg også at det er behov for å utvikle mellomlederrollen som en koordinator og katalysator i de kollektive kunnskapsutviklingsprosessene, for å utvikle Verdal vgs. til en mer lærende organisasjon.

6.3 Hvilke valg kan bidra til å utvikle Verdal vgs. til en mer lærende organisasjon?

Noen grunnleggende faktorer ved å skape læring i organisasjonen er personlig mestring (Senge, 2004) og omsorg (Von Krogh et al., 2005). Mine funn viser at det legges til rette for personlig mestring, gjennom tiltaket med en fadderordning for nyansatte og tilfeldige vikarer, i tillegg til opplæring i bruk av de ulike IKT-verktøyene for lærerne som fortsatt har behov for det. Innslusing av nyansatte krever en bevisst oppfølging og innføring i skolens delings- og brukskultur fra mellomlederne, slik at de ansatte utvikler sin kompetanse til å gjøre en best mulig jobb. Kompetanse i bruk av IKT-verktøy er en grunnleggende kunnskap for en lærer, for å kunne mestre både undervisningshverdagen men også deltakelse i planlegging av opplæringen til elevene sammen med kollegaene. Ut fra mine funn mener jeg å ha belegg for at opplæring i IKT-verktøyene er en sentral faktor for å kunne delta i de kollektive kunnskapsutviklingsprosessene i seksjonene og i de ulike faggruppene.

Når det gjelder de kollektive kunnskapsutviklingsprosessene, er et annet funn i mitt materiale mellomledernes ønske om å forbedre møtene slik at de ikke bare blir informasjonsmøter, men også møter for faglige samtaler og drøftinger. Mellomlederne er meget bevisst på å etablere og bruke møtene i seksjonene og teamene til å involvere alle lærerne. De ønsker å utvikle prinsipper til å bruke i de ulike arenaene for å kunne skape en god læringskultur. Jeg oppfatter at det er ønskelig å fremme kommunikasjonen ved å legge vekt på gode samtaler gjennom å dele praksis, reflektere og å vurdere. Jeg ser at i en lærende organisasjon er dette en nøkkel for å få i gang de kollektive læringsprosessene, og dermed utvikle oss til en mer lærende organisasjon.

Et annet funn når det gjelder kollektive læringsprosesser, er at mellomlederne ønsker å skape en kultur for deling av kunnskap på tvers i seksjonene og mellom de ulike faggruppene. Jeg vil i denne sammenhengen henvise til redundansbegrepet og begrepet en dynamisk balanse. I perspektivet til Nonaka og Takeuchi (1995) og Kristiansen (2004) vil jeg påstå at fokus på en dynamisk balanse er et viktig begrep og at dette kan videreutvikles i skolesektoren. I teoridelen så jeg på den dynamiske balansen, og mitt teorigrunnlag vektlegger dette som en kvalitet ved en lærende organisasjon. Det er sentralt at mellomlederne er bevisst hvordan de setter sammen faggrupper og team, fordi i et sosio-kulturelt læringsperspektiv vil læring foregå mellom menneskene i organisasjonen. Det gjelder å sette sammen gruppene hensiktsmessig for å sikre at det vil skje læring. Kristiansens begrep en dynamisk balanse sett i sammenheng med Nonaka og Takeuchis redundansforståelse, er nyttige analyseverktøy for mellomlederne for å kunne legge til rette for kollektive læringsprosesser.

Topp- og mellomledernes engasjement og vilje til å skape utvikling er bare en faktor i det å utvikle en lærende organisasjon. Gjennom kollektive prosesser kan felles visjoner utvikles i organisasjonen, og dette mener jeg er vesentlig og viser til Senge (2004) og Von Krogh et al. (2005). Et vesentlig element er også forholdet mellom felles visjoner og den enkelte lærers autonomi. Der er det, slik jeg ser det ut fra mitt materiale, nødvendig å finne en balanse som ivaretar begge perspektivene. Felles visjoner og felles praksis finner jeg i mellomledernes ønske om å arbeide med de to langsiktige tiltakene (jf kapittel 5.4.2.3 *Hva gjør vi på lang sikt?*). Målet med aktiviteten i skolen er elevens læring, og aktiviteten på lærernivå må derfor organiseres kollektivt. Jeg ser at de to langsiktige tiltakene kan legge til rette for å oppfylle intensjonen i St. meld. nr. 30 og Kunnskapsløftet om en bedre og mer tilpasset opplæring for elevene. Skal Verdahl vgs. løfte seg opp fra et individ- og gruppenivå til organisasjonsnivået i

forbedringsarbeidet, krever det som påpekt ovenfor en forankring av dette arbeidet i toppledelsen og utviklingsplanen.

Ut fra mine funn er det også et behov for en rolle- og forventingsavklaring mellom seksjons- og områdelederne, og mellom mellomledernivået og toppledelsen. For å kunne lykkes med et forbedringsarbeid som er løftet opp på organisasjonsnivå, er det også her nyttig å ha fokus i forhold til en dynamisk balanse, gjennom en bevissthet rundt lederrollen og at lederoppgavene tydeliggjøres. Et poeng er mellomlederne, som jeg vil hevde blir sentral i utviklingen av Verdal vgs. til en mer lærende organisasjon. Mellomlederne står med et ben i ledelsene og arbeidet med å utvikle Verdal vgs., utvikling av visjoner og mål og vurderingsarbeid, og det andre benet i utøvelsen av praksis i skolehverdagen. Dermed får mellomlederne en viktig funksjon når de skal samordne det kollektive læringsarbeidet på skolen. Møtet mellom visjoner og praksis vil være en utfordring i arbeidet med å utvikle felles visjoner ut fra forventninger fra sentrale myndigheter. Slik jeg ser det, er dette en vesentlig side ved en lærende organisasjon.

Oppsummert vil jeg for det første konkludere med at tiltakene om tilrettelegging av arenaer for samhandling blir viktig for å utvikle Verdal vgs. til en mer lærende organisasjon. Ved at de ulike møteplassene har ulik utforming og organisering som små og store grupper, faggrupper eller lærerteam og seksjonsmøter, mener jeg at disse arenaene ved god møteledelse utvikler Verdal vgs. til en mer lærende organisasjon. For det andre mener jeg at toppledelsen sammen med mellomlederne må ta ansvar for at de kollektive prosessene som finner sted på disse arenaene, fører til læring i organisasjonen. Ved å stimulere til utvikling av felles visjoner ut fra sentrale myndigheters mål og visjoner, mener jeg det utvikler Verdal vgs. til en mer lærende organisasjon. Dette krever etter mitt syn en forankring i utviklingsplanen og at toppledelsen kommuniserer målene og visjonene med arbeidet for å utvikle skolen i hele organisasjonen.

6.4 Hvilke utfordringer teoretisk og praktisk har vi møtt på vår "reise" mot en mer lærende organisasjon?

Vi har møtt flere utfordringer på vår "reise" mot å bli en mer lærende organisasjon. For det første ble det lite diskusjon om de sentrale teoriene bak begrepet en lærende organisasjon. Hvorfor vi ønsker å utvikle oss til en lærende organisasjon, var et spørsmål som aldri var oppe til noe noen stor diskusjon. Enkelte ganger ble det diskusjoner om de skolehverdagslige problemstillingene, og ikke diskusjoner der man løftet blikket i forhold til nasjonale og lokale

visjoner. I etterkant ser jeg at jeg burde styrt denne diskusjonen, i større grad i forhold til sentral dokumenter og teoretiske begreper om en lærende organisasjon. På en annen side var det antydning til en skolepolitisk diskusjon i samling 2 når det gjelder skolen generelt og skoleutvikling. Det ble kommentert av flere i forhold til eksterne påvirkninger, at de er kritiske til de politiske signalene men ikke avvisende, og sammen må vi prøve å finne ut hva det innebærer for oss. En seksjonsleder uttalte i denne sammenhengen at: *Skolen må finne sin oppskrift i forhold til det å utvikle seg til en lærende organisasjon, fordi skolen er ikke en produksjonsbedrift men arbeider med kunnskap og mennesker.* Dette ble ikke nærmere utdypet, fordi diskusjonen gir over til å fokusere på det praksisnære og skolehverdagen generelt. Med utgangspunkt i Oftedal Tellaug (2006) tror jeg denne diskusjonen gjenspeiler det som er kjent siden reform 94, at skoledebattene er i større grad politisk styrt enn styrt av skolefolk, og at lærerne dermed over tid har blitt passive i den skolepolitiske debatten.

Aksjonsforskningsprosessen har satt fokus på sentrale sider ved Verdal vgs. når det gjelder å utvikle oss til en mer lærende organisasjon. Det har vært en omfattende deltakende prosess med fokus på å skape ny kunnskap hos mellomledere, og på å dele og utvikle tiltak for å kunne forbedre oss til en mer lærende organisasjon. Tilbakemeldingene underveis er at prosessen har vært preget av god møteledelse, god deltakelse, mye engasjement og positivisme, noe som var en medvirkende faktor til at vi etter hvert kom fram til noen konkrete tiltak.

De mest betydningsfulle læringsområdene for min egen del er hvordan aksjonsforskning kan være en hensiktsmessig utviklingsstrategi i skolen. Prosessen har vært interessant i forhold til å skulle fungere som leder for utviklingsprosessen, fylle rollen som assisterende rektor, og samtidig ha fokus på å skrive en masteroppgave om prosessen. Refleksjoner omkring prosessen og egen rolle har vært med på å gi metalæring til hjelp underveis, men også nå i etterkant når jeg skriver masteroppgaven.

Aksjonsforskningsprosessen har gitt meg mye ny kunnskap. For det første har jeg lært mye om kunnskapsutvikling og kunnskapshjelpende prosesser, både i arbeidet med teorien jeg har valgt, og ved å knytte teori og praksis sammen i prosessen. Spesielt har jeg fått bekreftet mine tanker i forhold til sentrale faktorer for omsorg og kunnskapshjelpende prosesser for å kunne skape et godt læringsrom i samlingene vi har hatt.

For det andre har jeg lært mye om aksjonsforskning som endringsstrategi, og fått tilført ny kunnskap om innholdet i aksjonsforskningsprosesser. Spesielt vil jeg trekke fram erfaringen om at demokratisk deltakelse er en forutsetning for å lykkes.

For det tredje har jeg lært mye om forskning og forskningsmessige utfordringer. Dette har vært det største læringsområdet for min egen del, fordi det var det jeg kunne minst om fra før. Jeg har mye erfaring både med utviklingsarbeid og tilrettelegging for refleksjon, men den største læringen har vært å sette praksis, forskning og endringsarbeid sammen i en systematisk prosess.

For det fjerde har det vært lærerikt å jobbe i dybden i en aksjonsforskningsprosess, fordi jeg har erfart at det å lage et innhold for de ulike fasene i aksjonsforskningen er noe helt annet enn å gjennomføre en god samtale i eller refleksjon etter et møte. Det har vært en utfordring hvordan jeg skulle bearbeide notatene og oppsummeringen jeg hadde i en analyse, og har dermed gjort meg en del erfaringer når det gjelder generalisering. Denne erfaringen har gitt meg et bedre utgangspunkt for en mer spørrende og også mer kritisk holdning til forskning, og hvordan forskningsmessig resultat benyttes.

For det femte har rollen som forsker i egen organisasjon vært lærerik. Erfaringene jeg har tilegnet meg er spesielt i forhold til å innta en aktiv eller passiv rolle i prosessen. Spesielt vil jeg trekke fram at en god prosess forutsetter at man tar utgangspunkt i opplevde problemstillinger som medarbeiderne selv ønsker forbedring og læring i forhold til. Dette har vært en sentral metodisk utfordring, som jeg i etterkant ser jeg kunne ha hatt et mer fokus på.

For det sjette har jeg lært og erfart hvor viktig det er å avklare og være enig om ambisjonene for en aksjonsforskningsprosess. En enighet med mellomlederne om hvor mye tid som skulle avsettes, var avgjørende for å kunne lykkes med en slik prosess i skolen. Arbeidspresset i skolehverdagen er stort, etter som hovedaktivitetene i skolen foregår i løpet av 39 uker. Derfor er det en fare for at for liten tid kan gå ut over refleksjonen, tid til planlegging av prosessen i for- og etterkant, og at beslutninger ikke blir kvalitetssikret nok. Når det gjelder aksjonsforskningsprosessen foregikk den over et forholdsvis kort tidsrom. Dette medførte blant annet en overlapping av fasene diagnose og planlegging. På den ene siden kunne vi brukt mer tid på innføring i teori og diskusjoner i forhold til definisjoner og begreper om en lærende organisasjon. Det vi kunne ha oppnådd var å få en bedre forankring og utgangspunkt

for bedre overordnede diskusjoner, og dermed kunne fått tiltak som kunne vært enda bedre til å utvikle oss til en mer lærende organisasjon. Utover dette opplevde jeg få utfordringer metodisk, ettersom jeg gjennomførte en gjennomarbeidet prosess i forhold til Coghlan og Brannick sine faser og prosessteg (jf kapittel 3.3).

I løpet av arbeidet med aksjonsforskningsprosessen har jeg opplevd å måtte ta flere harde avgrensninger underveis, og de kunne kanskje med fordel vært gjort enda strengere. Dette har ført til en rekke problemstillinger jeg ikke har kunnet gå videre på. Det innebærer med andre ord at jeg har tilegnet meg kunnskap om en rekke forhold jeg opplever det kunne være interessant å forske videre på. For egen del har jeg fått økt min refleksjonsevne, og fått mer bevisst forhold til en refleksiv tenking både i situasjon og i etterkant av situasjon, gjennom en bevisst praksis av dette i aksjonsforskningsprosessen.

Oppsummert vil jeg konkludere med at utfordringene har for det første, vært å skape engasjement for å diskutere og stille oss kritisk til de sentrale styringsdokumentenes mål og visjoner. For det andre er det etter min mening en utfordring å avsette tid i en hektisk skolehverdag, til å utvikle skolen i en forbedringsprosess av denne typen som min aksjonsforskningsprosess har vært. Jeg mener at tid og rom for å reflektere over den praksis som utøves sammen med kollegaer, er viktige forutsetninger for å utvikle skolen. For det tredje blir det som skoleleder en balansekunst å kunne balansere forventningene fra sentrale myndigheter i forhold til skolens utviklingsplan, lærernes lokale handlingsplaner og lærernes forventninger. Utfordringen blir dermed etter min mening på den ene siden å balansere mellom krav om endring og krav om stabilitet, og på den andre siden krav om å balansere mellom personlige og profesjonelle hensyn. Denne balansekunsten handler om utøvelse av ledelse. I St. meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* framheves den tydelige leder som en forutsetning for å utvikle skoler til lærende organisasjoner. Tydelig ledelse kan etter min mening gis en positiv verdiladning, og dermed blir tydelig ledelse synonymt med god ledelse. God ledelse er et normativt begrep, og i den videre utviklingen av Verdals vgs. er det for meg som skoleleder viktig å stille spørsmål som god i forhold til hva, for hvem og under hvilke betingelser?

Litteraturliste

- Argyris, Chris, Schön, Donald A. (1996): *Organizational Learning II*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Coghlan, David, Brannick, Teresa (2005): *Doing action research in your own organization*. London: SAGE Publications
- Cummings, Thomas G & Christopher G. Worley (2005, 8e). *Organization Development & Change*. USA: Thomson South-Western.
- Fossåskaret, Erik, Fuglestad, Otto L., Aase, Tor H. (red) (2005, 3. opplag): *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gotvassli, Kjell Åge (1999): *Case-studier – bakgrunn og gjennomføring*. Steinkjer: HINT.
- Hustad, Wiggo (1998): *Lærende organisasjoner. Organisering for kunnskapsutvikling*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Irgens, Erik og Siggaard-Jensen, Knut (2008): *Skolen som kunnskapsorganisasjon*. Artikkel i bladet Utdanning 3/2008.
- Jacobsen, Dag Ingvar (2005): *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskaplig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- Jensen, Roald (2007, 2. opplag): *Tilpasset opplæring i en lærende skole. Om utvikling av læringsmiljøet*. Stjørdal. Læringsforlaget.
- Jensen, Sisse Siggaard, Mønsted, Mette, Olsen, Sanne Fejfer (2004): *Viden, ledelse og kommunikation*. København, Samfundslitteratur: Kap. 3, s.37-72 ("Forskjellig syn på viden og videndeling").
- Kristiansen, Svein Tore (2004): *Skolen som lærested for lærere og ledere – Oppspill til en ny skoleutviklingsstrategi for videregående skoler*, rapport 4/2004, Arbeidsforskningsinstituttet.
- Kvale, Steinar (2007, 10. opplag): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag A/S.
- Nonaka, Ikujiro, Takeuchi, Hirotaka (1995): *The Knowledge Creating Company*. New York: Oxford University Press
- Nordhaug, Odd (2006, 2.opplag): *Kunnskapsledelse. Trender og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rennemo, Øystein (2006): *Lever og lær. Aksjonsbasert utvikling i resultatorienterte organisasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget

Roald, Knut (2004): *Skular som lærande organisasjonar – leiarutfordring*. Høgskolen i Sogn og Fjordane. N-nr: 15/2004

Senge, Peter (2004): *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag.

Schön, Donald (2001): *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder* (s 51-68). Århus: Forlaget Klim

Tellaug, Alfred Oftedal (2006): *Skolen mellom stat og marked. Norsk skoletenking fra år til år 1990-2005*. Oslo: Didakta norsk forlag AS

Tiller, Tom (2006): *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand. Høyskoleforlaget.

Von Krogh, Georg, Ichijo, Kazuo, Nonaka, Ikurjo (2005, 2.opplag): *Slik skapes kunnskap. Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenking i organisasjoner*. Oslo: N.W.Damm & Søn

Wadel, Cato (1991): *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord. SEEK A/S

Offentlige dokumenter:

St. meld. nr 30 (2003-2004): *Kultur for læring*, Oslo, Utdannings- og forskningsdepartementet

Kompetanseberetningen ”Kompetanse for utvikling” (2005)

Kompetanseutviklingsstrategien ”Kompetanse for utvikling” (2005)

I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. (NOU 2003:16)

Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005 – 2008 (F-4176 B). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004

Forskrift til opplæringslova av 23. juni 2006

UFD (2002). *Skolen vet best. Situasjonsbeskrivelse av norsk grunnopplæring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD).

Utvikling av skolen – om skoleeiers rolle, ledelse og kompetanseutvikling. Oslo: KS FoU, 2004

Elektronisk kilde

Kunnskapsløftet:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/andre/Kunnskapsloeftet.html?id=1411> (Lesedato: 24.08.2008)

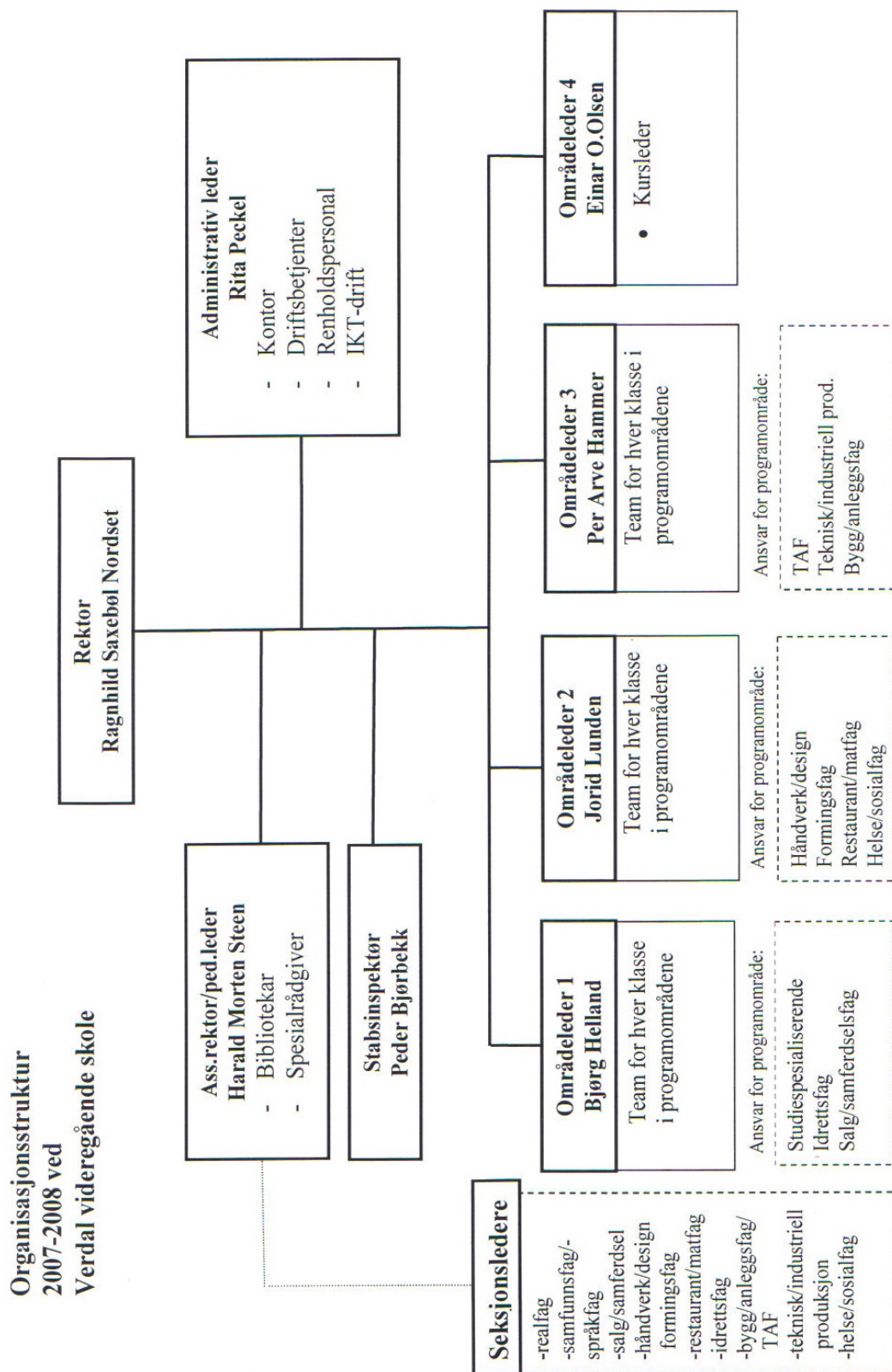
Programfag: <http://no.wikipedia.org/wiki/Programfag> (Lesedato:24.08.2008)

Figurliste

Figur 1 Masteroppgavens oppbygging	18
Figur 2 Organisasjonskunnskapssirkelen	30
Figur 3 Den dynamiske balansen	32
Figur 4 Ulike forskningstradisjoner	40
Figur 5 Aksjonsforskningsprosessen	45
Figur 6 Den erfaringsbaserte læringssirkel i aksjonsforskning	47
Figur 7 Aksjonsforskningsprosessen ved Verdal vgs.	59

Vedlegg

Vedlegg 1 - Organisasjonskart



Vedlegg 2 – Notat til møte med rektor

NOTAT til møte med rektor den 030108

Tema:

Lærende organisasjon

Problemstilling:

Hvilken strategi bør Verdal videregående skole utvikle for å nå kunnskapsløftets mål om en lærende organisasjon?

Delproblemstillinger/ hva handler dette om?

”Oppskriften” vi kommer fram til må ha legitimitet i seksjonsledergruppen og områdeledergruppen. I tillegg må vi utforme mål i forhold til nasjonale mål om en lærende organisasjon.

Aktiviteter

- Samtale med områdelederne ---> legg opp en møteplan
- Møteplan for seksjonslederne
- Introduksjonssamling: Hva er en lærende organisasjon?
 - En samling ev med ekstern foreleser
 - Hva forstår vi med en lærende organisasjon
 - Hva sier teorien om en lærende organisasjon
 - Hva er ”vår” versjon av en lærende organisasjon?
- Aksjonsforskningen kan også få som resultat å få i gang gode læreprosesser mellom aktørene; altså områdelederne, seksjonslederne

Prosessen framover:

- Avklare rollen til rektor
- Avklaring med områdelederne, er de med eller ikke med?
- Forklare hva masteroppgaven går ut på, deretter hvordan jeg har tenkt å arbeide.
 - Hva får de:
 - Innføring i sentrale teorier og begreper om kunnskapsløftet
 - En metode for læring i organisasjonen
 - Avklaring av rollen i ft seksjonslederne
 - Teori om lederskap
 - Utforme strategi for ped. utviklingsarbeid
 - Utvikle en ”god” skole
- Møte med seksjonslederne (sammen med områdelederne)
 - Forklare oppgaven og mitt arbeid
- Få aksept!
- Forslag til innhold i seksjonsledersamlingen:
 - Innføring i aksjonsforskningsmetoden
 - Hva forstår vi med begrepet en lærende organisasjon
 - Hva sier teorien om en lærende organisasjon
 - Hva er vår strategi når det gjelder å utvikle en lærende organisasjon?
 - Skal vi utvikle en lærende organisasjon?
 - Ønsker vi å være en lærende organisasjon?
 - Hvorfor ønsker vi/ hva vil vi oppnå

- Hvorfor ønsker vi ikke? Hva ønsker vi i stedet?
 - Hva skal vi være? En ”god” skole? Hva er en ”god” skole? Hva legger vi i det? Hvis vi blir en ”god” skole oppfyller dette noen av de nasjonale målsettingene?
- Hvordan skal vi arbeid med dette?
 - Plan for arbeidet
 - 1. januar – 1. juli
 - Implementering – Personalseminaret?

Metode:

Aksjonsforskning og observerende deltaker

Sentrale dokumenter:

Stortingsmelding 30 og Kunnskapsløftet

Vedlegg 3 – Seksjonsledermøtet 11. januar 2008

Seksjonsledermøte 11. januar 2008

Hensikten med møtet: Komme fram til en samhandlingsprosess

Hovedpunkt:

- Klargjøre hvor vi står i dag
- Hva vil vi
- Avklare sentrale aktører
- Bli enige om veien videre
 - Avklare felles forventninger og ambisjoner
 - Tid & ressurser
 - Grunnleggende regler

Utgangspunktet

- Hvor står vi i dag:
 - Ragnhilds nyttårstale
 - Pisaundersøkelsen
 - Stoltenberg og Solhjell
 - Nasjonale mål og strategier
 - St. m. 30
 - Kompetanseutviklingsstrategien
 - Verdal videregående skole

Rektors nyttårstale 2. januar

- En skikkelig pedagogisk debatt framover med diskusjon, refleksjon omkring VÅR Læringsplattform og praksis.
- Denne prosessen handler om "hvor står vi, hva vil vi og hvordan gjennomfører vi det vi vil for den gode skole".
- MÅLET: Må handle om kunnskapsdeling, konklusjon med oppdatert pedagogisk plattform.
- Dersom vi skal ha mulighet til konkret handling med gode resultat ut fra målet som blir formulert, forutsetter det etter min vurdering blant annet at innholdet i den pedagogiske debatten må ha i seg temaene tydelighet, faglighet, læringstrykk, omsorg, verdien og mulighetene med mangfoldet i skolen vår.

Stoltenberg reagerte på barnas skolegang

- Møtet med egne barns skolehverdag overbeviste Jens Stoltenberg om at reformene i norsk skole har gått for langt.
- Reagert på hvor mye elevene selv skal bestemme over egen faglig utvikling.
- Han konkluderte med at reformene i norsk skole har gått for langt.
 - Vi har overlatt for mye av læringsansvaret til elevene. Lærerne må få ansvar for læringen.
- Særlig er det de svake elevene som har tapt på at lærernes rolle er blitt endret de siste årene.
- I sin nyttårstale la statsministeren vekt på betydningen av å styrke norsk skole, som har kommet dårlig ut i en rekke internasjonale undersøkelser. Resultatet av den siste PISA-undersøkelsen viser at norske elever gjør det dårligere enn gjennomsnittet av de andre OECD-landene.
- En av flere omstridte norske skole reformer har vært avskaffingen av de tradisjonelle klassene. I stedet deles elevene nå inn i grupper, som varierer i størrelse etter fag og type undervisning. Men klassen som grunnleggende struktur i skolen kan gjenoppstå, varsler Stoltenberg.
- Vi må se på strukturene rundt undervisningen. Vi har gått for langt i å løse opp strukturene. Det er ikke sikkert vi må reversere alt, men vi må i alle fall ha en diskusjon rundt dette, sier han.
- (ENTB)

Kompetanseutviklingsstrategien (Kompetanse for utvikling (2005))

- Krav til skolelederne om et tydelig og kraftfullt lederskap som har evne til å initiere og lede felles utviklingsarbeid.
- Strategien: Et felles utgangspunkt for kompetanseløftet som skal gjennomføres i grunnskolplæringen og i Kunnskaps-løftet, som blant annet er førende i forhold til at skolene skal utvikles til å bli lærende organisasjoner.
- Forventningene fra sentrale myndigheter er at skolene som lærende organisasjoner skal utvikle læringsmiljøet og organiseringen av det, slik at det best mulig fremmer læring for elever og for personalet som profesjonelt fellesskap.
- Resultatet av Kunnskapsløftet skal dermed bli en bedre tilpasset grunnskolplæring for den enkelte elev.

Stortingsmeldingsmelding nr 30 (2003-2004) Kultur for læring


- En lærende organisasjon er definert som: *En organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig.*
- Peter M. Senge: "... organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmunnet, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap."

Verdal videregående skole i dag...

- Hva innebærer dette for oss?
- Hvor står Verdal vgs i den pedagogiske debatten?
- Hvordan vil vi utvikle oss?
- Hva er vårt pedagogiske ståsted?
- Hva forstår vi med en lærende organisasjon? Hva sier teorien om en lærende organisasjon? Hva er "vår" versjon av en lærende organisasjon? Hva innebærer det å være en lærende organisasjon?
- Vil vi være en lærende organisasjon? Hvis vi vil hvorfor? Hvis vi ikke vil, hvorfor ikke? Hva vil vi så utvikle oss til?
- Hva er en "god" skole for oss? Hvis vi utvikler "en oppskrift" for en god skole, hvordan oppfyller dette de nasjonale målssettingene?


Hva vil jeg?

- Sammen med dere lede en læringsprosess mellom områdelederne og seksjonslederne
- Tema: Lærende organisasjon (hvorfor denne avgrensingen.. Forklar det)
- Problemstilling: Hvilken strategi bør Verdal videregående skole utvikle for å nå kunnskapsløftets mål om en lærende organisasjon?
- Utvikle mål og vår "oppskrift" i forhold nasjonale mål.
- Metode: Aksjonsforskning
- ER det dette vi ønsker? Er dere med på dette?




Avklare de relevante aktørene

- Seksjonslederne & områdelederne
- Tillitsvalgt og andre "politiske" aktører
- Hvem er mest aktuelle å ta med i denne prosessen, og hvorfor er de det? Hvem er de sentrale "spillerne", og hvordan skal disse involveres i prosessen? Dette handler ikke om å fortelle alt til alle, men gjenkjenne hvem som er de sentrale spillerne og se på hvordan de kan bidra og på hvilken måte delta i den
- Hvordan kan ansatte i seksjonene involveres?




Utvikle aksept for veien videre (1)

- Felles forventinger & ambisjoner
 - Deres forventinger: Beskrive deres ønsker for resultatet av prosessen
 - Mine:
 - Innføring i sentrale teorier og begreper om kunnskapsløftet
 - Avklare vårt ståsted i den nasjonale og regionale pedagogiske debatten
 - Avklaring av rollene i ft seksjonslederne og områdelederne
 - Teori om lederskap
 - Utvikle en "god" skole (LO) (våre mål & vår "oppskrift")
 - Utvikle en læringsprosess




Utvikle aksept for veien videre (2)

- ... forts. felles forventinger & ambisjoner
 - Rolleavklaringer
 - Seksjonslederne og områdelederne
 - Min rolle; ass.rektor og ansvarlig for utviklingsprosessen
 - Min rolle i forhold til masteroppgaven




Utvikle aksept for veien videre (3)

- Hvor mye tid skal vi bruke?
- Hvor mange skal involveres?
- Arbeidsform?
- Arbeid i mellomperioder?
- Lesing av sentrale dokumenter og teori?



Utvikle aksept for veien videre (4)


- Grunnleggende regler
 - Konfidensialitet og etikk
 - Hvordan skal vi arbeide sammen?
 - Hvordan skal vi arbeide sammen for å avklare forventninger hos ansatte til den pedagogiske debatten?
 - Hvem skal vi gjøre avtaler med?
 - Hvordan håndterer vi både positive og negative utspill i plenum, pr e-post, på arbeidsrommet, i møter og i gangene?



Samhandling...

*Jeg holder ditt hode i mine hender, som du holder mitt hjerte i din omhet slik allting holder og blir holdt av noe annet enn seg selv
Slik havet løfter en sten til sine strender, slik treet holder høstens modne frukter, slik kloden løftes gjennom klodens rom
Slik holdes vi begge av noe og løftes
dit gåte holder gåte i sin hånd*

Stein Mehren



Aksjonsforskning

Aksjonsforskning kan forstås som en:

- Utfoldende (emergent) forskningsprosess som integrerer anvendt atferdsvitenskap med eksisterende organisasjonskunnskap i den hensikt å løse reelle organisasjonsproblemer.
- Den er samtidig opptatt av å skape forandringer i organisasjonen, utvikle selvhjelpscompetansen blant organisasjonens medlemmer og dessuten bidra til vitenskapen.
- Endelig er det en utviklende prosess som skjer i en ånd av samarbeid og gjensidig utforskning.

(emergence / framvekst, utvornn, emergent... ad; fremdyrende (om psykolgi) emerger vedtids opp til overflaten, kommer til ytre, dukke opp (dørlig år vinnst); the from: (overfor) korsett for en dag; (hverdaglig) være av en lang vei)

Vedlegg 4 - Møteinnkalling til samling 1

Fra: Harald Morten Steen

Sendt: ma 11.02.2008 15:33

Til: VVS Seksjonsledere; VVS Ped.ledere

Emne: Samling for seksjonsledere og områdeledere

Tidspunkt: 29. februar 2008 08:00-15:30 (GMT+01:00) Amsterdam, Berlin, Bern, Oslo, Roma, Stockholm, Wien.

Sted: Stiklestad Nasjonale kultursenter

... at skabe en lærende organisasjon er en process som kan betragtes som en "uendelig rejse initiert af ledelsen, men realisert sammen med medarbejderne. Rejsen er bygget op omkring temaer, der bl.a. er relatert til adfærd, kultur, struktur og kompetance. (Anette Bache, dansk organisasjonsforsker).

Etter en spørreunde om aktuelle tidspunkt starter rejsen 29. februar kl 08.00 - 15.30 (se vedlegg) på Stiklestad Nasjonale kultursenter. I vedlegget finner dere mer informasjon om hensikt, tema og aktuelle spørsmål vi skal arbeid med. Dere kan allerede nå filosofere rundt disse på forhånd.

Når det gjelder tidspunkt for samling 2, ser det ut til at denne blir 2.-3. april, men det tar vi å bestemmer i fellesskap den 29. februar. Detaljer for denne samlingen presenterer jeg på avslutningen av den 29. februar.

Hver enkelt ordner med vikar i ft undervisning hvis det er behov for det. Skulle noen mot all formodning ikke ha mulighet til å delta, må jeg få beskjed innen fredag 14. februar.

Velkommen til trivelig og utviklende pedagogisk debatt.
Harald Morten

Vedlegg 5 – Tidsplan og innhold for samling 1

Tidsplan samling Stiklestad Nasjonale kultursenter

Dato: Fredag 29. februar, 08.00 – 15.30

Tema: Den lærende organisasjon

Hensikt med denne samlingen:

- Klargjøre dagens status i forhold Kunnskapsløftet, sentral styringsdokumenter og begrepet den lærende organisasjon
- Få en innføring temaet den lærende organisasjon ut fra teorien og sentral styringsdokumenter
- Skape et grunnlag for videre samtale og diskusjon i mellomperioden og i neste samling

Tidspunkt	Innhold
08.00 – 08.30	Ankomst kaffe og vafler
08.30 – 11.30	<ul style="list-style-type: none">• Introduksjon og repetisjon etter møtet den 11. januar• Avklaring av forventninger og ambisjoner, samt rolleavklaringer• Avklaring av dagens status (med forbehold om endringer av spørsmålene og rekkefølgen):<ul style="list-style-type: none">○ Hva er status på vårt arbeid med Kunnskapsløftet pr i dag? Hva forstår vi med den lærende organisasjon? Er vi en lærende organisasjon i dag?○ Hva er de eksterne og interne påvirkningene som kan medføre at vi bør forandre oss?○ Hvor sterke er disse påvirkningene? I hvor stor grad bør vi ta hensyn til dem? Hva innebærer dette for oss? Hvilke valg har vi?○ Hvis vi fortsetter som før, hva vil da skje? Hvordan vil vi da utvikle oss? Hvordan ønsker vi å arbeide da?• Oppsummering og refleksjon
11.30 – 12.30	Lunsj
12.30 – 15.00	Den lærende organisasjon v/ Kjell Åge Gotvassli
15.00 – 15.30	Avslutning og presentasjon av veien videre til neste samling (2. og 3. april)

Litt mer informasjon om Kjell Åge Gotvassli:

Kjell Åge er dekan for avdeling for økonomi, organisasjon og ledelse ved HINT.

Utdanning: Cand. Phil med pedagogikk hovedfag fra Universitetet i Trondheim (1978). Ph.D grad – handelshøiskolen i København 2005.

Faglige interesser: Offentlig sektor og personalutvikling, spesielt kompetanse-utvikling. Læring hos individer, grupper og organisasjoner. Bruk av simuleringer og erfaringslæring som metode for utvikling i organisasjoner. Har de siste årene arbeidet mye med innovasjon, læring og kreativitet i organisasjoner. Har publisert en rekke lærebøker og artikler innen temaene ledelse og personalutvikling.

Arbeidserfaring: Lærer i grunnskolen, høgskolelektor i pedagogikk, Tromsø lærerhøgskole 1978 – 86, amanuensis/1. amanuensis ved Høgskolen i Nord – Trøndelag 1987 - d.d., stipendiat ved Lederopplæringsrådet i Norge 1992 – 1994 i tilknytning til LOOC - OL' 94. Var i 1992 - 93 knyttet til personalseksjonen og hovedarbeidsområdet var personalopplæring og organisasjonsutvikling. Ansatt i LOOC som assisterende arenaleder Håkons Hall 1993/94. Konsulent/rådgiver for VM på ski 1997 der han blant annet gjennomførte simuleringsøvelser for hele organisasjonen, arbeidet mye som rådgiver/konsulent overfor en rekke organisasjoner, utvikling av nettbasert studium i prosjektledelse i samarbeid med DataPower Norge AS.

Vedlegg 6 – Tidsplan og innhold for samling 2



Onsdag 2. april:

Kl 09.00 - Oppmøte Klostergården

Kl 09.30 – 11.30 – Arbeidsøkt 1

Oppsummering, status & refleksjon etter SNK 29. februar

Kl 11.30 – 12.30 – Lunsj; urtemarinert ovnsbakt laks med grønnsaker og poteter

Kl 12.30 – 15.00 – Arbeidsøkt 2

Hvilke hovedretninger/ veier/ strategier/ vil få oss/ forflytte oss fra "her" til "der"? Disse spørsmålene kan være vesentlig å stille i denne sammenheng:

- Hvordan kan vi organisere oss slik at læring stimuleres og kunnskap deles så vel mellom lærere som mellom lærere og elever?
- Hvordan kan vi gjennomføre møter og tilrettelegge prosesser slik at de ikke bare blir fora for informasjonsdeling, men også arenaer for utvikling, læring og demokratiske beslutningsprosesser?
- Hvordan kan vi ta i bruk teknologi slik at det understøtter kunnskapsdeling uten å føre til informasjonsoverflod?
- Hvordan kan vi utvikle i større grad selvledelse blant ansatte?
- Hva skal vi gjøre for å utvikles balanse mellom individuell yrkesutøvelse og en ønskeverdig fellesskapspraksis?
- Eller ut fra Roald Jensen (senter for kompetanseutvikling):
 - Tilpasset opplæring handler om å utvikle en skole hvor alle legger til rette for, og bidrar til, at alle lærer og utvikler sitt potensial gjennom deltakelse i et læringsfellsskap
 - En kontinuerlig prosess/ utviklingsarbeid gjennom refleksjon over egen praksis sammen med andre, og ved å utvikle en delings- og brukskultur, samt en fleksibel organisering av personalet.



Trinn 1:

Individuell lesing der den enkelte noterer fra utdelt tekstmateriale (*Skular som lærande organisasjonar – ei leiarutfordring* (Knut Roald), *Skolen som kunnskapsorganisasjon* (Irgens & Jensen), forelesningsark av Gotvassli).

Trinn 2: Med bakgrunn i den enkelte sine notater blir det drøftinger med skriftlig oppsummering. Hvert område må utarbeide skriftlige svar, gjerne på flipover-ark eller transparent. Område = områdeleder med sine seksjonsledere.

Kl 15.00 – 15.30 – Pause

Kl 15.30 – 17.30 – Arbeidsøkt 3

Med bakgrunn i drøftingene legger hvert område fram sine skriftlige og muntlige synspunkt i plenum. De skriftlige svarene blir presentert muntlig i plenum av en person fra områdene.

Kl 19.30 → Tre retters middag & sosialt

- Skalldyrkiste, munkebiff, lammerose, servert m/grønnsaker og fløtestuedepoteter, vaniljeis m/ mango-pasjonsorbe. (To glass med valgfritt drikke er inkludert). Det er åpen bar med muligheter for å kjøpe mineralvann og alkoholholdige drikker etter middagen.

Torsdag 3. april:

Kl 07.30 – 08.30 – Frokost

Kl 08.30 – 11.30 – Arbeidsøkt 4

Veien videre (i plenum):

- Hva velger vi å arbeide med videre? Hva ønsker vi å prøve ut?
- Hvordan involverer vi organisasjonen i dette arbeidet?
- Hvordan starter vi?
- Hvilke aksjoner/ Hva må vi gjøre for å utvikle en god effekt av tiltakene?
- Hvordan skal vi lede prosessen?
- Hvordan bygger vi tillitt og forpliktelse?
- Hvem er/ er ikke klar/ kapabel til forandring? Hvordan håndterer vi motstand?
- Hvem vil la det skje, hjelpe til å la det skje, få det til å skje
- Refleksjon og rapportering:
 - Hvilke rapporterings-/ informasjonsrutiner trenger vi?
 - Hvordan får vi fram og deler hva vi lærer i denne prosessen?

Kl 11.30 – 12.30 – Lunsj; Gratinerert filetkam m/stuing med grønnsaker og poteter

Kl 12.30 – 14.30 – Arbeidsøkt 5

Rolle- og forventningsavklaring område- og seksjonslederne.

Kl 14.30 → Hjemreise

