

Den lærende organisasjon ut fra et leder- og lærerperspektiv

En kvalitativ intervjuundersøkelse

Preben Naustdal Giving og Stina Håvardstun Ulvik



**Masterprogram i
Arbeids- og organisasjonspsykologi**

ved

UNIVERSITETET I BERGEN

DET PSYKOLOGISKE FAKULTET

VÅR 2012

Abstract

The aim of this study has been to gain insight into how the members of an organization experience working in an institution which emphasizes organizational learning. The study was conducted at a Norwegian school striving to develop a learning organization using Senge's five disciplines. To carry out the study a qualitative research approach has been used. The data stem from semi-structured interviews of a convenient sample of 12 informants employed at the school as teachers or leaders. All informants are positive towards the concept of becoming a learning organization but the teachers struggle to see the connection between organizational learning and practical teaching. Some of the teachers wish to be more involved in higher level issues but the pressure of time, their own passivity regarding organizational issues, and the clear learning regulation carried out by the leaders are perceived as obstacles to their contribution. The leaders regard themselves as promoters of the members' learning but the majority of the teachers are skeptical to the leaders' lack of willingness to accept criticism. Implementing a learning organization proves a challenging task in this school as the teachers perception of working in a learning-oriented school differs from the experience and expectations of leaders. The fact that the teachers experience strict learning regulations by the leaders indicates that implementing learning structures is insufficient for integrating members into a learning community. Regarding the idea that a learning organization is a humanistic and stimulating place to work our findings indicate that coordinating the development of the school and the perceived growth of teachers is not an easy task.

Key words: learning organization, school, Senge, structure, process

Sammendrag

Hensikten med undersøkelsen har vært å oppnå innsikt i hvordan det oppleves for organisasjonsmedlemmene å arbeide i en organisasjon som vektlegger organisasjonslæring. Undersøkelsen har tatt utgangspunkt i en norsk skole med et uttalt mål om å bli en lærende organisasjon ved bruk av Senges fem disipliner. For å belyse forskningsspørsmålet ble det brukt kvalitativ metode. Datagrunnlaget er basert på et semistrukturert intervju med et formålstjenlig utvalg av 12 informanter som er ansatt i skolen på lærer og ledernivå. Samtlige informanter er positive til konseptet om å bli en lærende organisasjon, men lærerne har vansker med å se relasjonen mellom organisasjonslæring og praktisk undervisning. Enkelte lærere ønsker større involvering i overordnede spørsmål, men tidspress, egen passivitet i organisatoriske spørsmål, og ledelsens klare føringer for læring oppleves som et hinder for dette. Ledelsen opplever selv at de fremmer læring blant medlemmene, mens flertallet av lærerne er skeptiske til ledernes manglende vilje til å ta kritikk. Den lærende organisasjon viser seg utfordrende å implementere i denne skolen da lærernes opplevelse av å jobbe i en læringsorientert skole skiller seg fra ledernes opplevelse og forventninger. Lærernes opplevelse av ledelsens strenge føringer for organisasjonslæring tyder på at læringsstrukturer ikke er tilstrekkelig for å integrere medlemmene i et læringsfellesskap. I forhold til ideen om at den lærende organisasjon er en humanistisk og utviklende arbeidsplass tyder våre funn på at skolens ønske om kontinuerlig forbedring ikke uten videre kan samordnes med lærernes opplevde vekst.

Nøkkelord: lærende organisasjon, skole, Senge, struktur, prosess

Forord

Masteroppgaven er i utgangspunktet en mulighet til å undersøke et spesifikt fenomen som vi mener er spesielt interessant. Dette er et omfattende valg å ta, men vi har aldri vært i tvil om hvilket tema som virkelig trigger vår nysgjerrighet innen organisasjonspsykologien: den lærende organisasjon. Vi ønsker å takke Hilde Hetland for rekordeffektiv veiledning og en imponerende evne til å utvise interesse og optimisme når vi trengte det som mest. Ditt engasjement og den tilliten du har vist overfor oss har vært av uvurderlig betydning i denne prosessen. Vi ønsker også å takke informantene i skolen som sa seg villig til å delta i studien. Vi håper vår studie kan være til nytte for videre arbeid med organisasjonslæring og at prosessen har vært en positiv opplevelse for dere. Videre ønsker vi også å takke Nils Sortland for god hjelp i oppstarten av prosjektet. Din solide kunnskap innen organisasjonslæring og evnen til å reflektere over ulike tema har vært til stor hjelp.

Å jobbe sammen om en masteroppgave har vist seg som en svært utfordrende prosess, men takket være godt humør og en stor porsjon fleksibilitet opplever vi selv å ha håndtert oppgaven på en god måte. I tillegg til det faglige utbytte har vi lært mye om oss selv, både som personer og samarbeidspartnere. En takk rettes også til ektefelle, kjæreste og familiemedlemmer som har holdt ut med oss i løpet av denne prosessen.

Og sist, men slett ikke minst, takk til Torhild, Tone og Lise-Kari. Bedre barnevakter skal en lete lenge etter.

Preben & Stina

Innholdsfortegnelse

Introduksjon	1
Studien og dens forskningsspørsmål	3
Avgrensning	4
Teoretisk rammeverk.....	5
Organisasjonslæring og den lærende organisasjon.	6
Organisasjonslæring - en prosess.....	7
Den lærende organisasjon – individer i et system.	8
Forholdet mellom struktur og individ i den lærende organisasjon.	13
Kontekst.	15
Skolen som lærende organisasjon.....	16
Den lærende organisasjons negative innvirkning på individet	18
Metode.....	22
Utvalg	23
Datainnsamling og etikk.....	23
Intervjuguide	24
Gjennomføring av intervjuer	24
Transkripsjon og analyse.....	25
Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet.....	26
Resultater.....	26
Systemtenkning i en skole som fokuserer på organisasjonslæring	27
En helhetlig forståelse av den lærende skole - ledelsens rammer og forventinger.....	27
Praktisk nytte og tid til refleksjon	29
Lærernes opplevelse og bevissthet rundt systemtenkning.	28
Personlig mestring i en skole som fokuserer på organisasjonslæring	30
Ledelsens rammer og forventinger.	30

Opplevelse av forventning om læring og utvikling	30
Opplevelse av mulighet til utvikling og læring.....	31
Mentale modeller i en skole som fokuserer på organisasjonslæring.....	31
Ledelsens rammer og forventninger.	31
Faktorer i skolen som kan hemme eller fremme utfordring av mentale modeller.....	32
Mentale modeller på individ og organisasjonsnivå.....	33
Vedtatte sannheter og handlingsteorier.....	34
Felles visjon i en skole som fokuserer på organisasjonslæring.....	35
Ledelsens rammer og forventninger.	35
De riktige menneskene.....	36
Gruppelæring i en skole som fokuserer på organisasjonslæring.....	37
Ledelsens rammer og forventninger.	37
Opplevelsen av samarbeid.	38
Diskusjon.....	39
Opplevelsen av systemtenkning	40
En helhetlig forståelse av den lærende skole – ledelsens rammer og forventninger.	40
Praktisk nytte og tid til refleksjon.....	41
Lærernes opplevelse og bevissthet rundt systemtenkning.	42
Opplevelsen av personlig mestring	44
Ledelsens rammer og forventninger.	44
Opplevd forventning om læring og utvikling.	44
Opplevelse av mulighet til læring og utvikling.....	45
Opplevelsen av mentale modeller	46
Ledelsens rammer og forventninger	46
Faktorer i skolen som kan hemme eller fremme utfordring av mentale modeller.....	46
Mentale modeller på individ og organisasjonsnivå.....	46
Vedtatte sannheter og handlingsteorier.....	48

Opplevelsen av felles visjon.....	49
Ledelsens rammer og forventninger.	49
De riktige menneskene.....	51
Opplevelsen av gruppelæring.....	52
Ledelsens rammer og forventninger.	52
Opplevelsen av samarbeid	53
Metodiske betraktninger.....	56
Analyse, intervjuguide og transkripsjon.	56
Overførbarhet og utvalg.....	58
Forskerrollen	59
Etiske aspekter	60
Praktiske implikasjoner og videre forskning.....	60
Praktiske implikasjoner.....	60
Videre forskning.	62
Konklusjon	63
Appendiks A.....	65
Appendiks B.....	77
Appendiks C.....	78
Appendiks D.....	86
Appendiks E	94
Appendiks F	95
Appendiks G.....	96
Appendiks H.....	98

Introduksjon

Litteratur knyttet til organisasjonslæring bygger på en antagelse om at organisasjoner er avhengig av å lære og fornye seg for å henge med i de hurtige omskiftningene vi opplever i kunnskapssamfunnet (Burnes, 2009). I hvilken grad organisasjoner lykkes med å konstruere en lærende organisasjon, og hvorvidt ansatte kan øke organisasjonens samlede kunnskap, betraktes som en utviklingsmekanisme og en betydelig konkurransefordel i arbeidslivet (Thomas & Allen, 2006). Dette har resultert i et mangfold artikler og bøker om hvordan individer og organisasjoner lærer (Argyris & Schön, 1996; Huber, 1991; Kim, 2004) og på hvilken måte den lærende organisasjon bør konstrueres for å øke dens effektivitet (Garvin, 2005; Senge, 2006). For å konstruere en lærende organisasjon ses det som nødvendig å samordne organisatoriske strukturer med individers læringsprosesser slik at det legges til rette for kollektiv læring (Yang, Watkins, & Marsick, 2004). Individet betraktes dermed som den viktigste læringsagenten i organisasjonen (Marsick & Watkins, 1999a). Forskning på hvordan individer faktisk opplever å jobbe i en lærende organisasjon er imidlertid et lite berørt tema innenfor organisasjonslæringslitteraturen (Driver, 2002).

Populariteten til konseptet om den lærende organisasjon viser seg både i privat og offentlig sektor (Cohen, Rosenblatt, & Buhadana, 2011). I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004), står det skrevet at kunnskapssamfunnet stiller krav til skolene som lærende organisasjoner med hensikt å løse opp tradisjonelle strukturer som kan virke hemmende på læring. I utdanningssektoren forventes det at organisasjonsmedlemmene øker sin kompetanse ved å dele kunnskap gjennom tett kollegasamarbeid, i tillegg til at de skal føle seg forpliktet til å realisere skolens felles mål (Søvik, 2008). Til sammen vil dette kunne føre med seg økt læring for skolen, lærerne og elevene (Kunnskapsdepartementet, 2006). Dette viser at konseptet om den lærende organisasjon er noe mer enn et lederverktøy og et økonomisk konkurransefortrinn i organisasjoner, og at ideen om kollektiv læring og individuell utvikling i stor grad preger hele samfunnet (Contu, Grey, & Örtenblad, 2003). Den utbredte bruken av læringsbegrepet har ført til at det knyttes positive assosiasjoner til den lærende organisasjon, både som teoretisk begrep og ideologisk term (Dunphy, Turner, & Crawford, 1997; Tosey, 2005).

Den gryende optimismen rundt organisasjonslæring kan sies å være forankret i budskapets brede appell – både i forhold til ansatte og ledere i organisasjonen (Driver, 2002). Den lærende organisasjon kan beskrives som en arena hvor individer opplever å øke egen læring og vekst

(Kofman & Senge, 1993; Senge, 2006), samtidig som organisasjonen kan tjene på individenes samlede kunnskap ved å samordne den i organisasjonens hukommelsesbase (Hedberg, 1981). Ledelsen ønsker derfor å oppmuntre til individuell læring i en demokratisk og samarbeidende kontekst hvor ansatte opplever at de kan operere i et trygt læringsmiljø med høy grad av autonomi (Akella, 2007; Edmondson, 1999). Ut fra en slik beskrivelse presenteres den lærende organisasjon som et slags humanistisk paradisi for ansatte som også vil gagne organisasjonens effektivitet (Driver, 2002). Man kan imidlertid stille spørsmål ved hvor demokratisk og humanistisk den lærende organisasjon egentlig er for medlemmene. En slik type organisasjon kan ha sine mørke sider (Marsick & Watkins, 1999b; Reynolds, 2000) om en tar i betraktning det store lærings- og arbeidspresset som legges på ansatte (Armstrong, 2000), de indirekte kontrollmekanismene ledelsen rår over (Coopey, 1995), og ideologien som kan manipulere ansatte til å øke sin arbeidsinnsats med lite gjengjeld (Fenwick, 2001). I tillegg kan den sterke læringskulturen presse individer til å innordne seg organisasjonens grunnleggende antakelser ved å gi slipp på egne verdier og normer, noe som kan oppleves smertefullt for enkelte (Schein, 1999).

Ettersom ideen om kollektiv læring har fått omfattende innflytelse i arbeidslivet blir det relevant å undersøke hvordan organisasjonsmedlemmer opplever å arbeide innenfor rammene av en lærende organisasjon. Tidligere forskning på medlemmers opplevelse av den lærende organisasjon har i utgangspunktet omhandlet begrepsforståelse av organisasjonslæring og i hvilken grad de betrakter organisasjonen som lærende og effektiv (se for eksempel Thomsen & Hoest, 2001). Slike undersøkelser har mindre fokus på medlemmers subjektive opplevelse av hvordan lærende organisasjoner kan virke positivt eller negativt på egen arbeidssituasjon (Driver, 2002). Organisasjonsmedlemmers opplevelse er spesielt viktig for å finne ut om den lærende organisasjon faktisk kan nytte organisasjonen som helhet, samt medlemmene som jobber der. I et forsøk på å finne en teoretisk middelvei mellom den idealistiske og mer kritiske vinklingen til organisasjonslæring etterlyser Driver (2002) undersøkelser som vektlegger ansattes opplevelse av rammene i en lærende organisasjon. Forskning vil dermed kunne gi svar på om ansatte i ytterste konsekvens betrakter en lærende organisasjon som humanistisk og utviklende, eller kontrollerende og skremmende. Ettersom lederne spiller en viktig rolle som læringsagenter og fasilitatorer i den lærende organisasjon (Senge, 2006) vil det også være av interesse å undersøke deres opplevelse av å jobbe med organisasjonslæring. Innen forskningslitteraturen etterlyses det

kvalitative undersøkelser som vektlegger organisasjonsmedlemmers oppfatning av å jobbe i en lærende organisasjon (Easterby-Smith, 1997; Karataş-Özkan & Murphy, 2010).

Studien og dens forskningsspørsmål

Denne intervjustudien har fokus på organisasjonsmedlemmers opplevelse av å jobbe i en organisasjon som fokuserer på organisasjonslæring. Da formålet med studien er å avdekke organisasjonsmedlemmers opplevelser er det naturlig å velge en kvalitativ tilnærming. Gjennom denne tilnærmingen vil vi kunne oppnå en nærhet til informantene og danne grunnlag for åpne og ærlige beskrivelser av fenomenene vi studerer (Thagaard, 2003). Ved kvalitative studier ønsker en å gå i dybden på fenomenet en vil undersøke. Metoden vil i større grad enn ved kvantitative studier kunne oppnå forståelse for menneskelig atferd, meninger, opplevelser, prosesser og handlinger som ikke lar seg tallfeste (Denzin & Lincoln, 2008). Til tross for slike fordeler benyttes kvalitative metode i liten grad innen fagfeltet arbeids- og organisasjonspsykologi sammenlignet med kvantitativ forskning (Cassell & Symon, 2011).

Organisasjonen som har vært gjenstand for undersøkelse er en nyoppstartet norsk skole med et uttalt mål om å være en lærende organisasjon. Ved å ta utgangspunkt i en skole som fokuserer på organisasjonslæring følger denne studien Burnes, Cooper og Wests (2003) anbefaling om å undersøke kollektiv læring i andre sektorer enn forretnings- og industrinæringen. Skolesektoren vil være av spesiell relevans ettersom norske myndigheter har lagt eksplisitte føringer for å utvikle skoler til å bli lærende organisasjoner (Stortingsmelding 30, 2003-2004). For å få innsyn i organisasjonsmedlemmenes opplevelse vil denne undersøkelsen også belyse hva som faktisk har blitt gjort for å fremme kollektiv læring i skolen. Dette innebærer hvilke overordnede rammer som legger til rette for kollektiv læring og hvilke læringsprosesser dette medfører for organisasjonsmedlemmene. Oppgaven tar utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

Hvordan oppleves det for organisasjonsmedlemmene å arbeide i en skole som har et mål om å bli en lærende organisasjon?

Avgrensning

I det følgende vil det presenteres teori som er relevant for oppgavens forskningsspørsmål. Det vil gjøres et skille mellom organisasjonslæring som prosess og den mer systemorienterte tilnærmingen til den lærende organisasjon. Dette gir et viktig grunnlag for å forstå hvilke prosesser som foregår innad i en lærende organisasjon, samt hvilke overordnede rammer disse prosessene bør utspilles i (Thomas & Allen, 2006; Yeo, 2005). Beskrivelsen av den lærende organisasjon fremstilles ut fra Senges fem disipliner (2006), da skolen i vår undersøkelse har tatt utgangspunkt i disse for å konstruere en lærende skole. Ettersom Senge (2006) tar utgangspunkt i individer og grupper som læringsagenter er hans teori aktuell for å diskutere individers opplevelse av den lærende organisasjon. I tillegg til de fem disiplinene redegjøres det for ulike byggesteiner som har vist seg avgjørende for å skape en lærende organisasjon. Dette vil kunne gi grunnlag for å sammenligne skolens rammer mot anbefalinger i litteraturen. Kritisk organisasjonslæringslitteratur fremstilles som et motstykke til den populistiske litteraturen om den lærende organisasjon, og individers opplevelse av den lærende organisasjon vil her spesielt belyses i oppgaven (Karataş-Özkan & Murphy, 2010). På den måten vil organisasjonsmedlemmenes opplevelse diskuteres opp mot de rammer skolen har satt, samt ut fra tidligere forskning omkring lærende organisasjoner.

Ut fra forskningsspørsmålet vil vi her forstå ”organisasjonsmedlemmer” som et samlebegrep av ledere og lærere i skolen som undersøkes. Det er grunn til å anta at ledere og lærere har ulik oppfatning av hvordan det er å jobbe i en lærende organisasjon (Dymock, 2003), og derfor vil organisasjonsmedlemmene omtales som ”lærere” eller ”ledere” der dette faller naturlig. Det er spesielt læringsforholdet mellom organisasjonsmedlemmene som undersøkes, ikke forholdet mellom lærer og elev. Denne studien har ikke som formål å bedømme hvorvidt skolen er en lærende organisasjon, men det vil gjøres sammenligninger mellom skolens strukturer og læringsprosesser med anbefalinger i litteraturen. Ettersom den lærende organisasjon gjerne omtales som et ideal mer enn en realitet (Kofman & Senge, 1993; Tosey, 2005) betegnes den undersøkte skolen som en ”læringsorientert organisasjon” eller ”læringsorientert skole”, fremfor en lærende organisasjon. Med læringsorientert skole eller organisasjon menes i denne undersøkelsen en skole eller organisasjon som vektlegger organisasjonslæring i sin drift. I et forsøk på å bli lærende har skolen utviklet spesifikke rammer som skal legge til rette for kollektiv læring gjennom ulike prosesser. Slik overordnede bestemmelser vil i oppgaven betegnes som

skolens rammer eller strukturer (Yang, et al., 2004). Med rammer og strukturer menes den formelle fordelingen av arbeidsroller og de administrative mekanismene som er konstruert for å kontrollere og integrere arbeidsaktiviteter (Child, 1972).

Teoretisk rammeverk

På 1970-tallet oppsto det en vridning i det globale markedet hvor teknologiske nyvinninger medførte raske omskiftninger i arbeidslivet (Johnston & Hawke, 2002). For å opprettholde en konkurransedyktig posisjon ble organisasjoner avhengige av å tilegne seg økende mengder kunnskap (Burnes, 2009). Fra å være passive "oppgaveutførere" i et industrisamfunn ble det nå forventet at ansatte tok ansvar for egen læring i et forsøk på å tilpasse seg kunnskapssamfunnets raske endringer. Dette utgjorde skarpe kontraster fra tiden hvor Scientific Management og Human Relations-tradisjonen sto sterkt, og nye former for organisasjonsteori og strukturer trengtes for å engasjere medlemmene (Krogh, Ichijo, & Nonaka, 2001). En gradvis reduksjon av organisasjoners hierarki medførte også at ansatte i samarbeid med ledelsen fikk en viss grad av medbestemmelse over egen arbeidssituasjon og ble inkludert i diskusjoner rundt organisatoriske problemstillinger (Yeo, 2005).

I lys av de omfattende markedsendringene har teorien om organisasjonslæring vokst frem som et interessefelt, både innenfor akademisk forskning og som et praktisk verktøy for organisasjonsutvikling (Burnes, et al., 2003). Akademiske foregangspersoner som blant andre Chris Argyris har studert individuell og organisatorisk læring i over 40 år, mens Peter Senge populariserte begrepet om den lærende organisasjon med sin utgivelse av "The Fifth Discipline" i 1990. I motsetning til å anse organisasjoner som mekaniske og rasjonelle enheter, betraktes den lærende organisasjon ut fra en organisk metafor (Morgan, 2006) som fremmer kollektivt samarbeid mellom individer (Yeo, 2005). Et grunnleggende prinsipp i den lærende organisasjon er å sette individers utvikling i fokus slik at organisasjoner kan øke sin samlede kunnskap for å tilpasse seg et omskiftelig arbeidsmarked (Akella, 2007). Ved å samordne ansattes personlige visjoner med organisasjonens overordnede mål kan den lærende organisasjon både fremme organisatoriske og individuelle interesser, noe som vil kunne trigge ansattes kollektive engasjement og frigjøre dem fra et tradisjonelt byråkrati. Den lærende organisasjon kan dermed betraktes som en humanistisk og utviklende arbeidsplass hvor organisasjonsmedlemmene frigjøres (Senge, 2006). Ettersom individers kollektive læring til en viss grad sidestilles med organisasjoners suksess brukes det i dag store mengder ressurser på å forbedre individers og

organisasjoners læringsevne (Contu, et al., 2003). Videre vil skillet mellom organisasjonslæring og den lærende organisasjon forklares.

Organisasjonslæring og den lærende organisasjon. Forskning på organisasjonslæring har i stor grad vært preget av debatter knyttet til begrepets innhold og bruk av ulike forskningstilnæringer innen området (Easterby-Smith, 1997). I organisasjonslæringslitteraturen skilles det gjerne mellom deskriptivt og preskriptivt forskningsarbeid (Tsang, 1997). Den deskriptive tilnærmingen til organisasjonslæring undersøker hvordan en organisasjon faktisk lærer, og beskriver kognitive aktiviteter knyttet til selve læringsprosessen. Preskriptiv litteratur har fokus på hvordan en organisasjon *burde* lære, og tar utgangspunkt i organisasjoner som allerede har innarbeidet funksjonelle læringsstrukturer og prosesser. Tsang (1997) knytter begrepet ”organisasjonslæring” til den deskriptive litteraturen som i stor grad beskriver selve læringsprosessen, mens den preskriptive litteraturen gjerne omhandler ”lærende organisasjoner.” Et enkelt skille mellom de to begrepene kan forklares ved at lærende organisasjoner er dyktige på organisasjonslæring (Tsang, 1997). Mer presist kan den lærende organisasjon betegnes som et produkt av interne endringsmekanismer med fokus på strukturer, prosesser og menneskelig kapasitet som skal sikre kontinuerlig miljøtilpasning og økt prestasjon (Thomas & Allen, 2006). Organisasjonslæring kan betegnes som den *kapasiteten* eller *prosessen* som fører til ønsket resultat. Huber (1991) beskriver denne kapasiteten som en organisasjons evne til å prosessere informasjon slik at potensiell atferd endres.

Begreppskillet mellom ”lærende organisasjon” og ”organisasjonslæring” har historisk sett vært utydelig i litteraturen, og begrepene brukes som regel om hverandre (Easterby Smith, Crossan, & Nicolini, 2000; Thomas & Allen, 2006). Garvin (2005) etterlyser en mer samordnet forskningstilnærming som tar for seg både kognitive læringsprosesser samt organisatoriske strukturer som kjennetegner lærende organisasjoner. Med dette utgangspunktet sammenfatter Garvin (2005, s. 276) flere ulike beskrivelser av organisasjonslæring og den lærende organisasjon i sin egen definisjon: ”A learning organization is an organization skilled at creating, acquiring, and transferring knowledge, and at modifying its behavior to reflect new knowledge and insights.” For å kunne betegne organisasjonslæring som prosess og den lærende organisasjon som et mer overordnet system, vil det i oppgaven gjøres et skille mellom de to begrepene. Det skilles også mellom deskriptiv og preskriptiv litteratur. Ettersom den undersøkte skolen er relativt nyoppstartet og forsøker å konstruere en lærende organisasjon ved bruk av spesifikke rammer, vil

den teoretiske gjennomgangen vektlegge læringsfremmende strukturer innen preskriptiv litteratur. Den deskriptive prosessen om organisasjonslæring er imidlertid viktig å trekke frem for å beskrive hvordan individer kan øke kollektive kunnskap (Argyris & Schön, 1996) – det endelige målet for en lærende organisasjon.

Organisasjonslæring - en prosess.

Enkel- og dobbelkretslæring. En av de mest siterte teoriene innenfor organisasjonslæring er skillet mellom enkeltkrets- og dobbelkretslæring, slik den presenteres av Argyris og Schön (Easterby-Smith, Antonacopoulou, Simm, & Lyles, 2004). Denne teorien skiller mellom to former for læring og sammenhengen til organisasjoners evne til å prestere. De to læringsstilene, enkel- og dobbelkretslæring er knyttet til de ansatte i organisasjonen gjennom individets unike og grunnleggende rolle for organisatorisk læring. Nivå én læring – enkeltkretslæring, er en form for adaptiv læring hvor medlemmene i organisasjonen oppdager og korrigerer avvik fra en satt standard i form av eksisterende normer og regler. Skoler som benytter en slik læringsform vil eksempelvis overvåke karaktersnitt og intensivere undervisningen for å opprettholde et gitt karakternivå (Glosvik, 2008). Enkeltkretslæring vil således opprettholde kontroll over organisasjonens ordinære drift som skal resultere i måloppnåelse og økt effektivitet (Argyris & Schön, 1996). Organisasjoner som gjennom sine ansatte benytter nivå to – dobbelkretslæring, vil utfordre antakelsene knyttet til organisasjonens normer, verdier og standarder som i utgangspunktet bygger grunnlaget for satte mål. Det antas at slike endringer vil medføre nye normer og mål som innebærer noe mer enn å korrigere feil. For skoler kan læring av denne typen utvises ved å evaluere antakelser om undervisningspraksis og eventuelt gjøre grunnleggende endringer i undervisningen for å forbedre karaktersnittet (Sabah & Orthner, 2007). Dobbeltkretslæring fremmer dermed en dypere kollektiv kunnskap i forhold til enkeltkretslæring der individene oppnår et større læringsutbytte og organisasjonens drift kan ta en ny og mer hensiktsmessig retning. For at en organisasjon skal kunne jobbe effektivt og samtidig være åpen for endringer må imidlertid begge former for læring kunne tas i bruk (Argyris & Schön, 1996). En lærende skole vil dermed benytte seg både av enkel- og dobbelkretslæring. Forskning har vist at skoler benytter enkeltkretslæring i større grad enn de bruker dobbelkretslæring, men det etterlyses mer forskning på hvilke betingelser og strukturer som utløser de to formene for læring i skolen (Leithwood, Leonard, & Sharratt, 1998).

Uttrykt teori og bruksteori. I følge Argyris og Schön (1996) benytter individer to typer handlingsteorier – uttrykt teori og bruksteori. Uttrykt teori omfatter tanker, handlinger og verdier som benyttes for å rettferdiggjøre egen aktivitet overfor seg selv eller andre. Bruksteori er implisitte teorier som faktisk tas i bruk og styrer atferd. Argyris og Schön (1996) påpeker at det kan oppstå et misforhold mellom uttrykte teorier og bruksteorier der faktiske handlinger ikke samsvarer med egne antakelser. Eksempelvis ønsker ledere og lærere å fremstå åpne og lyttende overfor sine kolleger, men deres faktiske atferd kan preges av aggressivitet og dominans i pedagogiske diskusjoner. Denne inkonsistensen kan oppleves ubehagelig, og som et forsvar mot ubehag utvikler individer metoder som gjør dem ubevisst dette misforholdet. Manglende bevissthet rundt egne antakelser gjør det vanskelig å stille spørsmål ved og endre disse underliggende antakelsene. Slike defensive læringsrutiner kan forklare hvorfor dobbelkretslæring er krevende å oppnå og hvorfor individer gjerne lærer på enkeltkrets nivå. Dobbeltkretslæring krever at bruksteoriens bakenforliggende antakelser evalueres og endres, og dette vil kunne oppleves ubehagelig (Argyris & Schön, 1996). På et organisatorisk nivå kan det oppstå et lignende misforhold mellom bruksteorier og uttrykte teorier. Eksempelvis kan skoleverkets formelle regler, verdier og uttalelser gi uttrykk for at elevenes læring er hovedprioritet, mens skolen og lærerne selv ikke holder seg oppdatert på pensum (Collinson, Cook, & Conley, 2006). For at skolen skal kunne lære må ansattes kunnskap kodes inn i organisasjonen slik at medarbeidere benytter og evaluerer samme bruksteori, enten det er pensum eller karaktersnitt som undersøkes. Dermed antas organisasjonslæring å være produktet av individets læring i et tett samarbeid (Argyris & Schön, 1996).

Den lærende organisasjon – individer i et system. Peter Senge betraktes av mange som opphavsmannen bak ideen om den lærende organisasjon (Easterby-Smith, et al., 2004). Med boken "The Fifth Discipline" (2006) bidro Senge til at begrepet ble kommersialisert som et organisatorisk utviklingsverktøy. Senge (2006) vektlegger ansattes rolle i organisasjonen og beskriver den lærende organisasjon som en arena hvor medlemmene sammen handler ut fra en felles visjon som samordner personlige interesser med organisasjonens mål. I likhet med Argyris og Schön (1996) hevder Senge (2006) at læring i organisasjoner bør undersøkes med en tilnærming til individer og grupper som læringsagenter som handler på vegne av organisasjonen. Senge (1996) går imidlertid et steg lenger i å betrakte den sosiale konteksten og hvordan strategiske rammer kan innvirke på organisasjoners læring. Dette illustrerer skillet mellom den

deskriptive tilnærmingen til individers kollektive læring og det mer preskriptive fokuset på strukturer i en lærende organisasjon (Thomas & Allen, 2006). Selve organisasjonen betraktes ut fra et helhetlig systemperspektiv hvor læring foregår i et samspill mellom medlemmene for å tilpasse seg et omskiftelig miljø (Senge, 2006). Den lærende organisasjon defineres av Senge (2006, s. 1) som ”a place where people continually expand their capacity to create the results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning how to act together”. Gjennom kollektivt samarbeid og en desentralisert organisasjonsstruktur argumenterer Senge (2006) for at ansatte vil kunne utvikle seg i et arbeidsmiljø preget av kjærlighet, åpenhet og ydmykhet. Dermed presenteres den lærende organisasjon som et organisatorisk ideal og en humanistisk arbeidsplass, hvor samtlige medlemmer får delta i beslutningsprosesser (Kofman & Senge, 1993; Vongchavalitkul, Singh, Neal, & Morris, 2005).

For å sikre at kollektiv læring fremmes har Senge utviklet fem ”disipliner” som organisasjonen og dens medlemmer må innrette seg etter. Disiplinene skal ikke betraktes som enkle teknikker, men heller som metaverktøy for tenkning og handling der flere teknikker kan tas i bruk innenfor de ulike disiplinene. En lærende skole kan dermed konstrueres på flere ulike måter (Senge, et al., 2000), noe som innebærer at det ikke er noe konkret fasitsvar på hvordan disiplinene skal implementeres i skolen. Dette har resultert i flere ulike forslag om hvordan skolen bør benytte seg av Senges ideer (Isaacson & Bamberg, 1992; Murdoch, 1995; Park, 2008; Senge, et al., 2000). Videre i oppgaven vil disiplinene utdypes og enkelte eksempler fra en skolekontekst presenteres. Dette gjøres for å kunne sammenligne Senges disipliner med tiltak som er gjort i den undersøkte skolen.

Personlig mestring. Organisasjonen lærer ut fra individets samhandling i grupper (Senge, 2006). Ansattes læring vil ikke automatisk medføre at organisasjonen lærer, men uten individuell læring er ikke organisasjonslæring mulig. Personlig mestring handler om å skape sin egen visjon for hva en ønsker å oppnå i livet, både av større og mindre omfang. Denne visjonen skal sørge for at individer opplever personlig vekst og læring. Spriket mellom hva individet har oppnådd og hvor langt han ønsker seg, kan skape en kreativ spenning som motiverer til handling. Individets evne til å generere og opprettholde denne kreative spenningen, samtidig som negative tanker skyves unna, er essensen av personlig mestring. Personer med høy grad av personlig mestring søker etter å forbedre sine evner til å skape resultatene de virkelig ønsker, noe som kan legge

grunnlaget for at organisasjonen lærer som helhet (Senge, 2006). En viktig lederoppgave i den forbindelse vil være å inspirere ansatte og utfordre dem til å øke egne prestasjoner. I en skolekontekst kan rektor i skolen øke både egen og andres læring ved å fremme sine egne ambisjoner og visjoner overfor kollegaer og elever (Glosvik, 2008), samt å legge til rette for kursing og videreutdanning (Isaacson & Bamburg, 1992).

Mentale modeller. Mentale modeller er kunnskapsstrukturer individer tar i bruk for å løse problemer (Flood, 1998). Individens mentale modeller er derfor beskrivende for hvordan de oppfatter verden utenfor seg selv, og hvordan de handler ut fra sine oppfattelser (Senge, 2006). For å oppnå læring kan det være nødvendig å endre organisasjonsmedlemmenes eksisterende mentale modeller. Dette kan gjøres ved å stille spørsmål og teste ut kunnskapsstrukturer for å bli bevisst hvorvidt de mentale modellene setter grenser for de personlige og organisatoriske visjonene. De mentale modellene er ikke nødvendigvis korrekte eller ukorrekte ettersom alle modeller er forenklinger av virkeligheten. Problemet oppstår imidlertid når medlemmenes mentale modeller eksisterer som implisitte sannheter utenfor deres bevissthet, uten at disse sammenfaller med virkeligheten. Organisasjonsmedlemmer i lærende organisasjoner har et bevisst forhold til egne mentale modeller og har evnen til å utfordre og justere disse i takt med endringer i miljøet (Senge, 2006). I en skolekontekst kan en lærer stille spørsmål om hvorfor han ikke benytter seg mer av digitale verktøy i undervisningen. Om læreren vegrer seg for digital undervisning grunnet manglende kompetanse, bør hans mentale modeller utprøves nettopp ved å eksperimentere med en slik undervisningsform. På et organisatorisk nivå kan det innebære å utfordre underliggende sannheter som tas for gitt i skolen, for på den måten å ta til seg nye erfaringer og teste ut nye fremgangsmåter (Glosvik, 2008). Dermed presiseres viktigheten av å gi rom for refleksjon og kontinuerlig evaluering av egen praksis (Senge, Art, Charlotte, Richard, & Bryan, 1994). Ledelsen har et ansvar for å utfordre ansattes mentale modeller, samtidig som de også utfordrer sine egne modeller (Glosvik, 2008).

Felles visjon. Felles visjon er en kollektiv disiplin hvor målet er å skape en samlet retning blant organisasjonsmedlemmene (Senge, 2006). En felles idé om en fremtid kan skape et engasjement og en forpliktelse blant ansatte som er avgjørende for kollektiv læring. Dette begrunnes med at en felles visjon springer ut av ansattes personlige mestring som vil kunne motivere til å jobbe mot et delt mål. Visjonen skapes dermed ut fra personlige visjoner som fordrer læring og utvikling. For å skape en felles visjon forutsettes det at ansatte og ledere er

villige til å inngå i dialog hvor visjonen kan skapes sammen. Dermed er det ikke slik at visjonen presenteres for ansatte gjennom enveiskommunikasjon fra ledelsen – den blir til gjennom et samarbeid. Dette illustrerer Senges (1996) tro på en desentralisert organisasjonsstruktur hvor ledelsen er ment å øke ansattes læringsevne ved å opptre som demokratiske fasilitatorer og rollemodeller. Ledelsen har likevel en viktig oppgave med å samordne medlemmenes visjoner slik at de stemmer overens med organisasjonens visjon, noe Glosvik (2008) kaller for moralsk overtalelse. I en skolekontekst kan dette vises gjennom å ansvarliggjøre lærerne, gjøre dem bevisst deres rolle i skolen og hvilken pedagogisk praksis som gjelder (Senge, et al., 2000).

Gruppelæring. Læring i grupper omhandler hvordan individer lærer gjennom samarbeid. Gruppelæring bygger på disiplinen om en felles visjon ved at individer samles og utvikler en kapasitet til å skape resultater (Senge, 2006). Gjennom dialog kan gruppen lytte og reflektere sammen, uten mål om å overbevise en motpart. Det er ut fra åpen refleksjon at gruppen vil fremme ny innsikt som kan medføre økt ytelse. Dialogen gjør det også mulig for medlemmene å oppnå en felles fortolkning av hendelser og utvikle felles mål og atferd. Målet med kollektiv læring er å utvikle ny kunnskap og nye handlemåter, som enkeltpersonene i gruppen ikke ville kommet frem til på egenhånd (Isaacson & Bamberg, 1992). Dermed er det en antagelse om at gruppens evne til å løse problemer er større enn summen av enkeltindividenes kapasitet (Senge, 2006). Dette avhenger imidlertid av gruppens ønske om å ta i bruk medlemmenes kunnskap og i hvor stor grad det er tillit mellom medlemmene (Edmondson, 1999; Senge et al., 2000). Et eksempel på gruppelæring i skolen kan være det faglige samarbeidet mellom lærere hvor undervisningserfaringer utveksles og diskuteres, noe som kan medføre at gruppen skaper nye felles mål (Glosvik, 2008). I en lærende skole legges det til rette for møtearenaer hvor både faglige og skolemessige problemstillinger kan diskuteres (Park, 2008).

Systemtenkning. I følge Senge et al. (1994) bør verden betraktes ut fra et helhetsperspektiv for å få innsyn i den komplekse virkeligheten. Systemtenkning innebærer at ansatte i organisasjonen ser konsekvensene av egne handlinger i sammenheng med kollegaers handlinger, samt at de kan identifisere det gjensidige avhengighetsforholdet i komplekse saksforhold. På den måten vil ansatte få en dypere forståelse av underliggende strukturer som styrer hvordan mennesker handler og forholder seg til hverandre, til gruppen og til organisasjonen. For at organisasjonsmedlemmene skal kunne tilegne seg et slikt helhetsperspektiv må de gjøres kjent med ulike avdelinger i organisasjonen, i tillegg til å

involveres i organisatoriske spørsmål og problemstillinger (Vongchavalitkul, et al., 2005). I en skolekontekst kan for eksempel aktiv deltakelse i små og store praksisfellesskap gi et godt innblikk i hvordan skolen opererer (Glosvik, 2008). En felles forståelse av atferds- og handlingsmønstre vil kunne fremme kollektiv beslutningstaking som kan resultere i velfunderte og langvarige løsninger. Ansattes evne til å se helheten og kompleksiteten gjør dem også mer åpne for endring og for å lære nye ting. Systemtenkning er den viktigste av Senges (2006) fem disipliner ettersom den er ment å gjennomsyre de fire andre disiplinene. Ved å utvikle disiplinene parallelt, samt å gjenkjenne hvordan de påvirker hverandre, kan ansatte få en helhetlig forståelse av den lærende organisasjon (Senge, 2006). Dermed kommer det tydelig frem at de fem disiplinene kan ses i sammenheng med hverandre, noe som er i tråd med Senges system- og helhetstenking (Abrahamsen, 2008).

Utfordringer med implementering. Å implementere Senges (2006) disipliner i organisasjonen kan fremstå kompleks. De organisatoriske utfordringene dette medfører kan forklares med individets begrensede evne til å se helheten i systemet. Eksempelvis hevder Senge (2006) at ansatte ofte fokuserer på egen arbeidssituasjon, uten å legge merke til hvordan den henger sammen med resten av arbeidsstokken. Dette vil kunne resultere i at ansatte utfører sine snevre arbeidsoppgaver uten å føle ansvar for helheten av organisasjonens produkt. Senge og Kofman (1993) hevder enkelte individer er predisponert til å tenke mer helhetlig enn andre. En organisasjon med slike predisponerte ansatte vil ha lettere for å innarbeide systemtenkning sammenlignet med organisasjoner hvor ansatte i utgangspunktet er skeptisk til nye ting og som betrakter hendelser isolert.

Menneskers ambivalente forhold til læring utgjør også et hinder for å skape en lærende organisasjon (Argyris & Schön, 1996; Senge, 2006). Å lære kan oppleves ubehagelig dersom det krever endring av personlige mentale modeller, og frykten for det ukjente kan dermed gå på bekostning av læringsutbyttet. Derfor oppsøker mennesker ofte læringssituasjoner hvor sjansen for å dumme seg ut er liten, og læringen skjer på overflatenivå. Denne type læring omtaler Kofman og Senge (1993) som transaksjonell læring. Transaksjonell læring forekommer når individet oppdager at egen kunnskapsbase er ufullstendig eller inneholder feil. I et forsøk på å rette opp feilen motiveres individet til å gjøre enkle endringer i kunnskapsbasen, enten ved å slette enkelte deler eller ved å legge til noe. Transaksjonell læring utgjør dermed enkle justeringer av kunnskap som ikke krever at individet endrer underliggende antagelser. Transformasjonell

læring omhandler en mer åpen form for læring hvor individet lærer på et dypere og mer grunnleggende nivå. For en skolelærer kan transformasjonell læring innebære å endre oppfatning av hvordan elevene tar til seg kunnskap og således restrukturere undervisningsmetoden ut fra dette. Slike læringssituasjoner kan virke skremmende ettersom det rører ved mentale modeller som har betydning for egen identitet. Transformasjonell læring vil imidlertid ha et større omfang enn transaksjonell læring ettersom endringer i grunnleggende antakelser kan utgjøre omfattende atferdsendringer til det bedre. Dermed er det transformasjonell læring som legger grunnlaget for å skape en lærende organisasjon (Kofman & Senge, 1993). Fremstillingen av transaksjonell og transformasjonell læring er tydelig inspirert av Argyris og Schöns (1996) teori om enkelkrets- og dobbelkretslæring som også beskriver to læringsnivå. I likhet med Argyris og Schön hevder Senge at individers innebygde tanke- og handlingsmønster, eller bruksteorier, kan hindre individuell og organisatorisk læring. Dermed er det også klare likhetstrekk mellom Senges disiplin om mentale modeller, og Argyris og Schöns fokus på menneskers handlingsteorier. Læring betraktes av disse som endring av individers underliggende teorier for handling (Sun & Scott, 2003).

Forholdet mellom struktur og individ i den lærende organisasjon. Etter utgivelsen av ”The Fifth Discipline” har det vært gjort mange forsøk på å beskrive hvordan den lærende organisasjon bør konstrueres. Den preskriptive litteraturen tilbyr flere eksempler på strukturelle rammer som er ment å fremme individers læring i organisasjonen (Thomsen & Hoest, 2001). Ut fra en omfattende ”review” identifiserer Örtenblad (2002) fire ulike hovedtilnærminger til den lærende organisasjon som har vært gjennomgående i litteraturen: lagring av kunnskap, individenes læring på arbeidsplassen, den lærende organisasjon som fasilitator for ansattes læring, og vektlegging av læringsfremmende strukturer. Yang et al. (2004) tar for seg disse hovedtilnærmingene i deres integrerte modell for den lærende organisasjon. Denne modellen illustrerer det gjensidige forholdet mellom struktur og individ i den lærende organisasjon, og gir dermed et utfyllende bilde på hvordan den lærende organisasjon bør konstrueres. Ettersom både Argyris, Schön og Senge fokuserer på individers og gruppers læringskapasitet som nøkkel til organisasjonslæring (Dunphy, et al., 1997), ses det som nødvendig å trekke frem teorier som spesifikt tar for seg de overordnede rammene i den lærende organisasjon. I forhold til Senges fem disipliner tilbyr den integrerte modellen et mer nyansert bilde av hva den lærende organisasjon

faktisk bør bestå av (Yang, et al., 2004). Dermed blir denne modellen relevant for å sammenligne skolens læringssystem med hva den preskriptive litteraturen anbefaler.

Den integrerte modellen betrakter den lærende organisasjon ut fra et individ-, gruppe- og organisasjonsnivå. Læring på de ulike nivåene er i følge teorien gjensidig avhengig av hverandre og foregår på de ulike nivåene samtidig (Marsick & Watkins, 1999a). Læring oppstår på individnivå og forgrener seg videre til grupper og organisasjonen. I tillegg til å skille mellom ulike nivå for læring hevder Yang, et al. (2004) at organisasjoners læring avhenger av hvorvidt de lykkes med å integrere to hovedkomponenter; person- og strukturkomponenten.

Personkomponenten omhandler menneskene som utgjør selve organisasjonen, mens strukturkomponenten kan betraktes som overordnede styringsrammer produsert av organisasjonens sosiale institusjon (Yang, et al., 2004). Marsick og Watkins (1999a) har utviklet syv gjensidig utfyllende ”handlingsimperativer” for å utforme en lærende organisasjon, og disse imperativene vil presenteres ut fra person- og strukturdelingen til Yang et al. (2004).

Strukturkomponenten. Tre strategiske tiltak bør iverksettes for å fremme den lærende organisasjon: organisasjonen må ha nær kontakt med eksternt miljø, opprette systemer for å fange opp og dele læring, og ha strategisk ledelse for læring (Yang, et al., 2004). Det å sette organisasjonen i kontakt med sitt miljø er en refleksjon av global tenkning hvor det er ønskelig å sette organisasjonen i kontakt med både indre og ytre miljø. Med det indre miljøet vektlegges her å respondere på organisasjonsmedlemmenes behov i arbeidssituasjonen, mens det ytre miljøet kjennetegnes blant annet av å følge opp krav fra kunder (Marsick & Watkins, 1999a). Ved å opprette systemer for å fange opp og dele læring vil organisasjonen bevare kunnskapen til tross for at arbeidsstokken byttes ut (Marsick & Watkins, 1999a). Samtidig er det viktig å systematisere kunnskapen, da mye informasjon går gjennom uformelle kanaler. Det siste strukturelle handlingsimperativet, strategisk ledelse, omhandler i hvilken grad ledere har et bevisst strategisk forhold til hvordan læring benyttes for å endre og utvikle organisasjonen i nye retninger.

Personkomponenten. Personkomponenten beskriver fire tiltak for å fremme individers læring på bakgrunn av strukturkomponentene: skape kontinuerlige læringsmuligheter, fremme dialog, oppmuntre til samarbeid, og myndiggjøre medlemmene mot en kollektiv visjon (Yang, et al., 2004). Kontinuerlige læringsmuligheter beskriver organisasjonens innsats for å skape læringsarenaer for sine ansatte ved å vektlegge metalæring og planlegge uformell læring. Ved å

fremme dialog menes en åpen kommunikasjon, aktiv interaksjon mellom medarbeidere og gjensidig overføring av kunnskap. Oppmuntring til samarbeid vil fremme kunnskap, da en vil lære å samarbeide og jobbe med felles prosesser mot felles mål. Myndiggjøring vil støtte opp om autonomi, noe som er forbundet med det å ha makt til å handle ut fra sine egne tanker og initiativ basert på en kollektiv visjon.

Marsick og Watkins (1999a) presenterer sine handlingsimperativer ut fra en person- og strukturkomponent. Det blir viktig å understreke at de to komponentene ikke skal betraktes separat, men som gjensidig avhengig av hverandre, hvor begge er nødvendige for å skape en lærende organisasjon. Organisasjoners læringsevne avhenger dermed av evnen til å integrere de to komponentene (Yang, et al., 2004). Til tross for at nevnte læringstiltak kan fremstå universelle, blir det viktig å ta i betraktning de ulike miljøene hvor organisasjoner opererer. Organisasjoners kontekst må anses som en viktig faktor ettersom ulike typer organisasjoner ikke nødvendigvis vil dra nytte av identiske læringsmetoder (DiBella, 1995).

Kontekst. Med utgangspunkt i kontingensteorier illustrerer Burnes et al. (2003) hvor forskjellige organisasjoner kan fremstå ut fra deres struktur, kultur, endringshyppighet og miljøkontekst. Grunnet disse ulikhetene kan det stilles spørsmål ved generaliserbarheten til teoriene om den lærende organisasjon som tar utgangspunkt i at organisasjoner opererer i ustabile miljø hvor læring er et absolutt krav (Burnes, et al., 2003). Det kan argumenteres for at det ikke finnes en universell metode for å konstruere en lærende organisasjon ettersom det vil avhenge av ulike kontekstfaktorer som ikke må overses (DiBella, 1995). En organisasjon som opererer i et stabilt miljø med veletablerte produkter vil antageligvis lære på en annen måte enn organisasjoner som satser på innovasjon i et ustabil miljø. Organisasjonens kultur, historie, størrelse og alder vil også henge sammen med de ulike læringsstilene som benyttes (DiBella, 1995). Slike ulikheter vil medføre at organisasjonslæringsstrategier som implementeres i en organisasjon ikke nødvendigvis vil lykkes i andre organisasjoner (Johnston & Hawke, 2002).

Ideen om den lærende organisasjon er i dag en anerkjent utviklingsstrategi spesielt innenfor forretnings- og industrisektoren. I senere tid har også andre sektorer hatt fokus på kollektiv læring (Marsick & Watkins, 1999b). I motsetning til private forretnings- og industribedrifter, som gjerne beskrives i den preskriptive organisasjonslæringslitteraturen (Burnes, et al., 2003), er offentlig skoler mindre opptatt av økonomiske mål og konkurransevne. Slike skoler er desto mer fokusert på elevenes læringsutbytte (Koliba & Lathrop, 2007), og styres

til en viss grad av offentlige instanser. Dette kan innvirke på hvordan skoler lærer og konstrueres som lærende organisasjoner (Koliba & Lathrop, 2007). I tråd med oppgavens forskningsspørsmål vil det redegjøres for skolen som lærende organisasjon i dens unike kontekst, og det vil trekkes frem forskning som spesifikt vektlegger den lærende skole og dens organisasjonsmedlemmer. I tråd med modellen til Yang et al. (2004) vil det her gjøres et skille mellom de strukturelle rammene i en lærende skole og hvordan disse kan ses i sammenheng med individets plass i organisasjonen.

Skolen som lærende organisasjon. I likhet med forretningssektoren er skolen utsatt for samfunnsmessige endringer slik som digital utvikling, kunnskapsløft og omfattende kommersialisme (Higgins, Ishimaru, Holcombe, & Fowler, 2011; Senge, et al., 2000). Endringene stiller krav til skolen om å fornye seg og sikre at barn og ungdom er tilstrekkelig oppdatert for å tilpasse seg det omskiftelige kunnskapssamfunnet. På bakgrunn av dette er det lite hensiktsmessig for skolen å tviholde på gamle tradisjoner som bærer preg av et foreldet syn på utdanning, og det hevdes at skoler bør arbeide som læringsorienterte organisasjoner (Coppieters, 2005; Senge, et al., 2000). I Norge presiserer Kunnskapsdepartementet (2006) viktigheten av organisasjonslæring i skolen (Søvik, 2008). Gjennom Kunnskapsløftet (2006), fremkommer det at skoler skal mestre organisasjonslæring for å øke kunnskapen både blant personalet og elevene, noe som fordrer at tradisjonelle strukturer og arbeidsmåter løses opp. Som et direkte resultat av dette forventes det at lærerne skal være åpne for å endre sin undervisningspraksis, de bør fremstå som samarbeidsvillige og kommuniserende overfor andre organisasjonsmedlemmer, i tillegg til å kunne delta i skolens utviklingsarbeid (Søvik, 2008).

Strukturer i den lærende skole. Til tross for at forskning på "lærende skoler" har vært økende den siste tiden finnes det begrenset empiri på skoler som lærende organisasjoner (Leithwood, et al., 1998). I den forbindelse etterlyses det mer forskning som tar for seg skolers kapasitet for å konstruere en lærende organisasjon (Gallucci, 2008). Higgins et al. (2011) argumenterer for at målingsverktøyet "Learning Organization Survey" (LOS) (Garvin, Edmondson, & Gino, 2008) kan brukes for å illustrere viktige læringsdimensjoner i skolen ettersom den tar for seg kognitive og sosiale faktorer som er relevante for utdanningssektoren. Med utgangspunkt i LOS fant Higgins et al. (2011) at skolens læringskvalitet kan måles gjennom de tre byggesteinene eksperimentering, psykologisk trygghet og lederes evne til å fremme læring. I skoler med sterke læringskulturer ble det funnet større sannsynlighet for at lærerne rapporterte

om høy grad av psykologisk trygghet, eksperimentering og ledere som oppmuntrer til læring. I tillegg ble det funnet at den lærende organisasjon må betraktes som en sammensatt enhet hvor de tre ulike byggesteinene gjensidig påvirker hverandre. Av praktiske implikasjoner innebærer dette at en læringsfremmende ledelse er utilstrekkelig dersom psykologisk trygghet og eksperimentering ikke gjør seg gjeldende i skolen (Higgins, et al., 2011). I tillegg til de tre byggesteinene til Garvin et al. (2008) bør læringsorienterte skoler ha klare evalueringsstrukturer (Goh, Cousins, & Elliott, 2006). Resultatet av en evaluering kan tilføre medlemmene nyttig kunnskap om hvordan strukturene og prosessene i skolen fungerer. Selve evalueringsprosessen vil også gjøre medlemmene i stand til å stille kritiske spørsmål ved skolens antakelser og vedtatte sannheter. Goh, et al. (2006) fant imidlertid i sin studie at skolens medlemmer gjerne deler positive resultater, mens konstruktiv kritikk eller alternative synspunkt dysses ned.

Individet i den lærende skole. Forskning viser at skoler med gode læringsrutiner kan påvirke lærernes arbeidskvalitet i positiv retning (Silins & Mulford, 2004). For å kunne opprettholde en læringsorientert innstilling bør lærerne løsryves fra klasserommet og bidra til å utvikle et læringsfellesskap hvor læringsstrategier diskuteres og beslutninger tas i fellesskap (Silins & Mulford, 2004). Dermed er det antagelse om at skolers prestasjoner avhenger av i hvilken grad lærerne myndiggjøres og hvorvidt de står sammen for å forbedre undervisningskvalitet og læringsutbytte blant elever (Marks & Louis, 1999). Å få samtlige lærere inkludert i et større lærings- og beslutningsfellesskap har imidlertid vist seg utfordrende ettersom lærerne foretrekker å fokusere på arbeidet i eget klasserom (Goh, et al., 2006; Smylie, 1992). For å begrense denne trenden bør lærerne oppmuntres til å ta uformelle lederroller (Silins & Mulford, 2004). En større ansvarliggjøring av lærere kan gjøre dem medgjørlige til å betrakte skolens arbeidsprosesser ut fra et helhetlig perspektiv, ikke bare i forhold til hvordan de selv underviser i klasserommet (Silins & Mulford, 2004). Et slikt helhetsperspektiv og læringsfellesskap er ment å gagne den lærende organisasjon slik Senge et al. (2000) beskriver med sin systemtenkning. Slike omstruktureringer kan imidlertid være tidkrevende, og forskning viser at tid er en begrenset ressurs i en hektisk skolehverdag (Fullan, 1995). Om det ikke settes av tilstrekkelig med tid kan organisasjonsmedlemmene føle seg presset til å tilegne seg ny kunnskap og endre sine daglige rutiner, uten at de ser relevansen i dette (Stevenson, 2001; Wohlstetter, Smyer, & Mohrman, 1994). Dette understreker viktigheten av å støtte lærerne og skape gode relasjoner samtidig som skolen setter strukturene for samarbeid og kunnskapsdeling. I den forbindelse hevder Louis,

Marks, og Kruse (1996) at reformforslag i skolen har en tendens til å overfokuserere på det strukturelle aspektet, uten å ta tilstrekkelig hensyn til de menneskelige ressursene som er sentralt for en hver endringsprosess.

Utfordringer med den lærende skole. Til tross for økende fokusering på den lærende skole har utdanningsinstitusjoner vært mer tilbakeholdne med å tenke nytt sammenlignet med forretnings- og industrisektoren (Senge, et al., 2000). Nyopprettede skoler med innovativt fokus har med tiden en tendens til å falle tilbake på en mer tradisjonell skolehverdag (Giles & Hargreaves, 2006). Årsaken til skoleinstitusjonens begrensede evne til å lære kan være mange. Senge, et al. (2000) hevder skolens tilknytning til et omfattende sosialt system innskrenker dens selvstendighet. Eksempelvis setter offentlige instanser overordnede regler og standarder som skolene plikter å følge. Læreryrkets individualistiske preg har ført til at lærere i skolen gjerne utfører sine oppgaver isolert fra andre kollegaer, noe som hindrer samarbeid og kunnskapsdeling (Louis, et al., 1996; Marks & Louis, 1999).

Den lærende organisasjons negative innvirkning på individet. I det foregående er det gjort et skille mellom deskriptiv litteratur om organisasjonslæring som prosess, og den preskriptive tilnærmingen til strukturer i den lærende organisasjon, med hovedfokus på sistnevnte. Det blir viktig å poengtere at den preskriptive litteraturen har vært kritisert for å ta empiriske ”snarveier” i dens fremstilling av den lærende organisasjon (Argyris & Schön, 1996). Eksempelvis er begrepet om den lærende organisasjon kritisert for å fremstå unyansert og abstrakt (se for eksempel Garvin, 2005; Tosey, 2005). De tilsynelatende enkle og universelle oppskriftene på en lærende organisasjon har vist seg vanskelig å følge i praksis ettersom de ikke gir noen konkrete handlings- og implementeringsalternativer (Garvin, 2005). Dette kan få negative konsekvenser for organisasjonsmedlemmene da de kan få vansker med å forstå hva organisasjonslæring betyr, hvordan den lærende organisasjon bør konstrueres og hvordan den lærende organisasjon påvirker egen arbeidssituasjon (Örtenblad, 2007). Den lærende organisasjon kan dermed bli et uttalt ideal som garanterer for ansattes utvikling og vekst, men som ikke lykkes i praksis (Örtenblad, 2007).

I sin ytterste konsekvens kan ideologien om den lærende organisasjon benyttes som et lederverktøy for å utnytte ansattes ubevissthet (Coopey, 1995), noe som naturligvis vil være en negativ konsekvens. Videre i oppgaven vil det presenteres litteratur som har en kritisk tilnærming til den lærende organisasjon (Akella, 2007; Contu, et al., 2003; Coopey, 1995). Som et motstykke

til å betrakte den lærende organisasjon som en humanistisk og utviklende arbeidsplass kan denne litteraturen illustrere hvilke negative effekter organisasjonslæring kan ha på individer og det skjeve maktforholdet mellom ansatte og ledere (Driver, 2002). Slike forhold kan også gjøre seg gjeldende for organisasjonsmedlemmer i en lærende skole og dermed vil det være relevant for oppgavens forskningsspørsmål.

Utnytting og nedgradering av individet. Innenfor den kritiske litteraturen stilles det direkte spørsmål ved hvor positivt den lærende organisasjon faktisk er for individene som jobber der (Karataş-Özkan & Murphy, 2010). Fenwick (2001) er kritisk til begrepet om den lærende organisasjon som legger til grunn en humanistisk, egalitær og utviklingsrettet arbeidsplass uten at ideologiene rundt begrepet undersøkes i større grad. Hun hevder det tas for gitt at organisasjoner i deres søken etter å tilpasse seg et flyktig miljø kan nedgradere mennesket til å måtte lære kontinuerlig og omfavne det ustabile (Fenwick, 2001). Elkjaer (1996) stiller også kritiske spørsmål til hvordan ansatte behandles i en lærende organisasjon. Kritikken retter seg mot Senges (2006) tanke om å tilpasse individers mentale modeller til en helhetlig visjon som i utgangspunktet fremmer organisasjonens interesser for utvikling og vekst. I følge Elkjaer (1996) er læring og sosial utvikling en iboende del av den menneskelige natur som ikke bør styres eller kontrolleres. I en lærende organisasjon kreves det imidlertid at ansatte skal avdekke og endre sine grunnleggende verdier, da dette betraktes som den eneste måten å oppnå transformasjonell læring (Senge, 2006) eller dobbelkretslæring (Argyris & Schön, 1996). En slik form for læring kan utgjøre en stor personlig påkjenning for ansatte som må gi slipp på egne antakelser for å tilpasse seg endringer (Schein, 1999).

Coopey (1995) uttrykker bekymring for at konseptet om den lærende organisasjon skal kunne misbrukes som en ideologi og et motivasjonsverktøy for ledelsen. Med ideologi mener Coopey (1995) en utopisk beskrivelse av den lærende organisasjon; en arbeidsplass der medlemmer deler mål, øker personlig mestring og frihet, løser problemer gjennom dialog og handler i fellesskap. Senge (2006) fokuserer spesielt på systemtenkning og det kollektive arbeidet med å lære sammen, noe som krever full forpliktelse fra organisasjonens medlemmer. Ansatte forventes dermed å lære raskt og øke sin arbeidsmengde uten at det nødvendigvis vil føre med seg personlig belønning. Den økte kunnskapen i organisasjonen vil imidlertid komme ledelsen til gode ved at organisasjonen presterer på et høyt nivå og at ledelsen har kontroll over organisasjonens lærings- og kunnskapsbase (Bratton, 2001). Dermed kan ledere som erkjenner

det ideologiske potensialet i organisasjonslæringslitteraturen bruke dette for å opprettholde sitt hegemoni på ansattes bekostning (Coopey, 1995). Et fåtall publikasjoner om den lærende organisasjon medgir at slike politiske prosesser i organisasjonen faktisk kan forårsake at ansatte utnyttes og manipuleres, noe Rifkin og Fulop (1997) mener er en svakhet ved litteraturen. Å hevde at en lærende organisasjon skal kunne fremme individers medbestemmelse og personlige utvikling (Senge, 2006), uten å ta i betraktning politiske maktstrukturer kan tolkes som et forsøk på å skjule en slags ideologi (Driver, 2002).

Schein (1999) vektlegger det kulturelle aspektet i den lærende organisasjon hvor han hevder de ansatte utsettes for et press om å lære kontinuerlig. Ansatte i lærende organisasjoner forventes å gi slipp på sine grunnleggende verdier og mentale modeller til fordel for å lære nye, mer effektive tankesett. Om ansatte motsetter seg organisasjonens felles verdier og tankesett kan dette medføre at vedkommende får sparken eller slutter frivillig da de ikke lenger passer inn (Akella, 2007; Dixon, 1998; Marsick & Watkins, 1999b). Dermed argumenter Schein (1999) for at all transformasjonell læring i en sosial kontekst omhandler en viss grad av tvangsovertalelse hvor ledelsen kan kontrollere hva som skal læreres (Hendry, 1996). Slike former for læring beskrives av Jones og Hendry (1994) som akseptert læring hvor individet kun lærer gjennom formaliserte prosesser som styres av ledelsen. I den grad ledelsen kontrollerer hva som skal læres kan det argumenteres for at den lærende organisasjon er et lederverktøy på lik linje med Scientific Management og Human Relations hvor individers interesser må vike for organisasjonens måloppnåelse (Armstrong, 2000).

Forholdet mellom ledelsen og ansatte. Som et slags indirekte svar på kritikken mot organisasjonslæring stiller Argyris (2001) spørsmål ved hvor mye frihet og myndiggjøring ansatte egentlig ønsker seg i organisasjonen, til tross for at dette som regel er et uttalt ønske. Han argumenterer for at ansatte i utgangspunktet kan være tilfreds med å følge ledelsens rammer og reguleringer uten å måtte involvere seg mer enn det som er nødvendig for å beholde jobben. Dette innebærer ikke nødvendigvis at ansatte ønsker å kontrolleres av ledelsen, men at de godtar å jobbe innenfor satte rammer (Gabriel, 1999). På den annen side vil ledelsen uttrykke at de ønsker å gi ansatte større frihet og medbestemmelse i sitt arbeid, mens deres atferd er rettet mot å beholde kontrollen over arbeidsprosessene og informasjonssystemene (Argyris, 2001). Når ansatte ser antydninger til ledelsens kontrolleringsmekanismer bekrefter dette den uttalte mistanken om at ledelsen ønsker ubestridt makt. Dermed argumenter Argyris (2001) for at

misforholdet mellom uttalt teori og faktisk atferd er med på å eskalere medbestemmelseskonflikten mellom ledere og ansatte. Dette kan illustrere hvordan ledelsens interesser kan være vanskelig å samordne med ansattes personlige visjoner (Steiner, 1998). I en studie som direkte undersøkte ansattes opplevelse av å jobbe i en læringsorientert organisasjon fant Dymock og McCarthy (2006) responsmønstre som delvis støtter Argyris sin hypotese. Ut fra intervjuer med ansatte i en produksjonsfabrikk fant forskerne at læring i organisasjonen ble betraktet av enkelte som et lederverktøy for å stimulere til økt produksjon, uten at dette nødvendigvis medførte økt involvering eller personlig utvikling for ansatte. I tillegg ble det funnet at ansatte på ”gulvet” ikke så gevinsten av å involvere seg i problemstillinger på organisatorisk nivå ettersom de var tilfreds med å jobbe på lavere nivå. Samtidig var det en klar uttalt forventning om at ansatte måtte lære på vegne av fabrikkens for å kunne beholde jobbene sine. Med denne studien identifiserer Dymock og McCarthy (2006) spenningen mellom å utvikle og involvere ansatte samtidig som det gjøres klart at deres fremtid i organisasjonen avhenger av viljen og evnen til å lære. I sin casestudie rapporterer Steiner (1998) om lignende spenning mellom ansatte og ledelsen, noe han knytter opp mot ulikheter i mentale modeller. Ledelsen implementerte strukturer og prosesser for å innarbeide den lærende organisasjon, samtidig som kortsiktige mål for produksjon skulle oppnås. Ansatte på sin side betraktet den lærende organisasjon som abstrakt i forhold til sine daglige oppgaver og forsto ikke hensikten med å øke organisasjonens læring. Som et resultat av dette ble ideen om en lærende organisasjon forsømt av de ansatte til fordel for et økt fokus på praktiske arbeidsoppgaver. Steiner (1998) viser med denne studien hvordan ideen om den lærende organisasjon kan bli en uttrykt verdi fra ledelsens side uten at det vises i konkret handling i organisasjonen.

Studiene til Steiner (1998) og Dymock og McCarthy (2006) viser ut fra en kvalitativ tilnærming hvordan organisasjonsmedlemmene opplever å jobbe i en læringsorientert organisasjon. Slike studier tar steget videre fra å undersøke hvorvidt en organisasjon er lærende, og hvordan læring kan brukes for å oppnå et konkurransefortrinn, til å beskrive hvordan organisasjonslæring påvirker organisasjonsmedlemmenes arbeidssituasjon. Ut fra den presenterte teorien kan den lærende organisasjon betraktes som en arbeidsplass hvor humanistiske og demokratiske verdier fremmes til fordel for alle aktører. Den kan også betraktes som en fordekt manipulerings- og kontrollmekanisme for ledelsen til å utnytte ansatte. Uavhengig hvilken tilnærming forskere og praktikere har til temaet om den lærende organisasjon er det liten tvil om

at tanken om kollektiv læring gjennomsyrrer organisasjonstenkningen og samfunnet som helhet (Contu, et al., 2003). I den forbindelse blir det viktig å undersøke hvordan organisasjonsmedlemmene opplever å jobbe innenfor rammer som fordrer kontinuerlig utvikling, både på et individuelt, gruppe- og organisatorisk nivå (Dymock & McCarthy, 2006). Opplevs en læringsorientert organisasjon som en kunnskapsarbeiders paradisi eller som et udemokratisk fangenskap (Driver, 2002)? Oppgavens forskningsspørsmål retter seg mot å undersøke ledere og ansattes opplevelse av å jobbe i en læringsorientert skole.

Metode

Undersøkelsen baseres på et kvalitativt design med en fenomenologisk tilnærming. Denne type tilnærming har vist seg hensiktsmessig ved undersøkelse av menneskers opplevelse av fenomener en ønsker å belyse (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009). Kvalitativ metode er også velegnet for analyser og beskrivelser av egenskaper ved fenomener en vil undersøke (Malterud, 2001). På bakgrunn av dette er en fenomenologisk tilnærming benyttet for å studere organisasjonsmedlemmenes opplevelse av å arbeide i en læringsorientert skole. For å innhente data er det benyttet kvalitative forskningsintervju, eller livsverdensintervju, med semistrukturert form (Kvale, et al., 2009). Denne typen intervju benyttes i følge Kvale et al. (2009) når en skal belyse temaer fra informantenes liv og vektlegger deres egne opplevelser og perspektiv. Samtidig åpner metoden for å sammenligne data på tvers av individer. Intervjutypen betraktes også som fleksibel nok til å kunne ta opp temaer som faller utenfor intervjuguiden, noe som vil kunne gi et dypere innsyn i informantenes opplevelse av fenomenene vi undersøker. Datamaterialet er analysert ved hjelp av templateanalyser (TA) (King, 1998; Langdridge, 2007).

Da begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet gjerne er knyttet til kvantitative studier og vil ha forskjellig betydning innenfor ulike metodiske tilnærminger, omtales troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet (Thagaard, 2003) i kvalitative studier (Marshall & Rossman, 2011). Følgelig vil disse begrepene bli benyttet i studiens metodiske del. Med troverdighet eller generaliserbarhet menes det her i hvilken grad forskningen er utført på en tillitsvekkende måte. Bekreftbarhet beskriver objektivitet i undersøkelsen, kvaliteten på tolkningene og analysene som er gjort og om forståelsen som fremkommer støttes av annen lignende forskning. Overførbarheten referer til i hvilken grad resultater som fremkommer i den

foreliggende undersøkelsen også kan være nyttige i andre settinger med lignende forskningsspørsmål (Marshall & Rossman, 2011).

Utvalg

Forholdet til informantene ble innledet i oktober 2011. Tilgangen til informantene er opprettet ved hjelp av en nøkkelperson (gatekeeper) (Hammersley & Atkinson, 2007) som er ansatt ved skolen. Et relativt homogent og formålstjenlig utvalg er tilrådelig ved bruk av TA (Langdridge, 2007). I det foreliggende forskningsprosjektet er det benyttet et formålstjenlig utvalg da informasjonen ikke kan innhentes fra et hvilket som helst utsnitt av befolkningen (Kvale, et al., 2009; Maxwell, 2005). Vi antar at dette vil gi oss et bredt innsyn i temaene vi ønsker å belyse. Utvalget består av 12 informanter som er ansatt i en skole, hvorav åtte kvinner og fire menn i alderen 30 til 59 år. Utvalgets størrelse er basert på at en nærmer seg en form for teoretisk metning etter 12 intervjuer (Guest, Bunce & Johnson, 2006). Utvalget består av syv ledere og fem lærere uten lederansvar. Informantene har vært ansatt i ett til tre år. Da skolen er relativt nyoppstartet er det ikke tilgjengelig organisasjonsmedlemmer med lengre ansiennitet. Deler av ledergruppen er blitt ansatt før skolen kom i drift for å delta i planleggingsarbeid og visjonsbygging.

Utvalget oppfyller etter vårt skjønn flere krav til formålstjenlig utvalg og vil slik kunne heve studiens overførbarhet (Marshall & Rossman, 2011; Maxwell, 2005). Det vil kunne gjenspeile heterogeniteten en finner i populasjonen gjennom informantenes tilknytning til ulike avdelinger, varierende alder, fordeling av kjønn og ved å representere både ledere og lærere. Til tross for at utvalget til dels kjennetegnes av heterogenitet preges det også av en relativ homogenitet for å vektlegge de særegne karakteristika som preger opplevelsen av å jobbe i en skole som fokuserer på organisasjonslæring. Homogeniteten er representert i utvalget ved at informantene deler opplevelsen av å arbeide i en læringsorientert organisasjon. Slik vil vi undersøke fenomener som er viktige for tema vi ønsker å belyse og samtidig delvis kunne danne et sammenligningsgrunnlag for variasjoner knyttet til kontekst og individer (Maxwell, 2005).

Datainnsamling og etikk

Forskningsprosjektet er godkjent av NSD med prosjektnummer 28301 (Appendiks A). Informasjonen fra intervjuene er tatt opp på lydbånd og lagret på data. Deretter er intervjuene transkribert og lydopptakene slettet. Alle informanter har mottatt samtykkeerklæring hvor de har blitt informert om konfidensialitet per e-post før intervjuene (Appendiks B). Samtlige har skrevet

under på dette i forkant av intervjuene. Transkripsjonene er anonymisert i tråd med NSDs retningslinjer (NSD, 2011). I tråd med Marshall og Rossmann (2011) ønsker vi med disse prosedyrene å fremme studiens troverdighet.

Intervjuguide

Intervjuguiden er utarbeidet i forkant av intervjuene og har en semistrukturert form. Dette er utført i tråd med retningslinjene til Kvale et al. (2009) som oppfordrer til åpne, nøytrale, korte og enkle spørsmål. Det er utviklet to separate intervjuguides da møter med ledelsen i forkant av intervjuene avdekket at enkelte ledere har hatt avsatt tid til planlegging av strukturer før åpning i den undersøkte skolen. Denne informasjonen sees som interessant for å danne en kontekstforståelse for studiens forskningsspørsmål. Følgelig er lærerne intervjuet med bakgrunn i en grunnleggende intervjuguide (Appendiks C) mens ledelsen er presentert for en utvidet intervjuguide (Appendiks D). De to intervjuguidene er bygget opp rundt samme tema og rekkefølge for å øke studiens troverdighet. Intervjuguidene har bakgrunn i sentrale emner innen organisasjonslæring som læringsbegrepet, eksternt miljø, læringsfremmende tiltak, informasjonsdeling og individets rolle i den lærende organisasjon. Den utvidede intervjuguiden som er benyttet under lederintervjuene inneholder i tillegg tema som belyser selve planleggings- og implementeringsprosessen for å drive organisasjonslæring i den undersøkte skolen. Den inneholder også spørsmål om hvilke tiltak ledelsen fremmer i forbindelse med den lærende organisasjon. Begge intervjuguidene er inndelt etter emner, og hvert emne er blitt presentert for informanten under intervjuet, både verbalt og på et ark som er utdelt i begynnelsen av intervjuet (Appendiks E og F). Forslag til oppfølgingsspørsmål er også inkludert i intervjuguiden. I forkant av møtet med informantene er det utført to pilotintervjuer for den generelle intervjuguiden, og to for den utvidede intervjuguiden. Disse er utført for å undersøke hvorvidt spørsmålene virker forståelige for en annen part (Maxwell, 2005). Pilotintervjuene er utført på medstudenter. Etter hvert pilotintervju er det gjort endringer i guiden, noe som kan bidra til å øke studiens bekreftbarhet ved å heve kvaliteten på innsamlet data (Thagaard, 2003).

Gjennomføring av intervjuer

Samtlige intervju er utført på skolen hvor informantene er ansatt. Lengden på intervjuene er varierende, men har et gjennomsnitt på 1 time og 22 minutter, med en median på 1 time og 15 minutter. Det er benyttet båndopptaker for å lagre og gjenkalle informasjonen som er framkommet av intervjuene.

Transkripsjon og analyse

Etter utførelsen av intervjuene er det innsamlede datamaterialet transkribert med ordrett nedskrivning av samtalen, samt de lyder eller småpauser som har fremkommet. Deretter er alle transkripsjonene overført til og analysert ved hjelp av NVivo (Bazeley, 2007). Vi har begge vært til stede under alle intervjuer, med unntak av to, og vi har transkribert hverandres intervjuer. Dette er gjort for å øke studiens troverdighet. Alle navn er anonymiserte og samtlige av informantene er gitt kvinnenavn for å bevare anonymiteten i størst mulig grad. Når det i oppgavens resultatdel presenteres utdrag fra intervjuene er utsagnene ”språkvasket.” Med dette menes at stamming, lyder og pauser er fjernet. Etter vårt skjønn vil ikke dette fjerne meningsinnhold i de presenterte utdragene. Det er benyttet en spesifikk mal for transkribering (Appendiks G). Dette fører til at transkripsjonene er utført på like premisser, noe som kan heve studiens troverdighet samt legge grunnlag for økt bekræftbarhet. Transkripsjonsmalen er utviklet med bakgrunn i Roberts og Campbells retningslinjer (2006), og er videre supplert med egne koder. Funnene er så tolket i lys av relevant teori.

Første steg i den kvalitative analysen var gjennomlesning av intervjutranskripsjoner samt lytting til opptak for å danne et bilde av ulike forhold og kategorier (Kvale, et al., 2009; Maxwell, 2005). Målet med dette har vært å kode dataen i kategorier som vil gjøre analysene av det innsamlede datamaterialet mer oversiktlig. For å bearbeide de innsamlede dataene er det benyttet TA. Dette fordi metoden er systematisk og fleksibel, noe som gir et oversiktlig bilde av det innsamlede materialet (King, 1998). Metoden vil etter vårt skjønn heve studiens bekræftbarhet ved å tilføre undersøkelsen en større grad av objektivitet i analysene (Marshall & Rossman, 2011). TA åpner også for en fenomenologisk tilnærming til organisasjonsforskning (Langdridge, 2007). Med bakgrunn i dette er det i tråd med retningslinjer for TA opprettet et første sett med templates a priori som veiledning for analysen (King, 1998). Templates kan beskrives som koder der kodene representerer ulike tema i datamaterialet (King, 1998). Det første kodesettet er utviklet med bakgrunn i vårt forskningsspørsmål og kontekst for undersøkelsen. Videre er Senges fem disipliner (2006) benyttet i analysen av datamaterialet tilknyttet opplevelsen av å jobbe i en læringsorientert skole. Valget er tatt med bakgrunn i skolens vektlegging av denne teorien i sitt arbeid med å konstruere en lærende skole. Videre er kategoriene ”begrepsforståelse” og ”læringsfremmende tiltak” inkludert i våre templates da disse sees å danne kontekst for undersøkelsen. Første utkastet av templates er modifisert og videreutviklet etter hvert som

datamaterialet har blitt bearbeidet (King, 1998). I tråd med retningslinjene for TA er kodene organisert hierarkisk hvor grupper av lignende koder danner grunnlag for koding på høyere nivå (King, 1998). På de høyeste nivåene gir brede koder en generell oversikt over intervjuet. De lavere nivåene er mer spesifikke og danner grunnlag for detaljerte analyser. I vår analyse er det benyttet to kodenivå. Etter utarbeidelse av førsteutkast for templates er transkripsjonene nok en gang gjennomlest og relevant tekst er sortert med den tilhørende koden. Dette øker sannsynligheten for å oppdage upassende rangeringsnivå og manglende eller overflødige templates i den første kodingslisten (Langdridge, 2007) og vil også kunne øke studiens berkeftbarhet ved å heve kvaliteten på analysen (Thagaard, 2003). Liste over endelige templates finnes i appendiks (Appendiks H). Både resultater og diskusjon presenteres i tråd med disse templateskategoriene. Datamaterialet er gjennomgått fem ganger, noe som overskrider den anbefalte minstegrensen på to gjennomganger (King, 1998).

Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet

Ved bruk av semistrukturert intervju vil studien kunne innhente informasjon fra respondentene med grunnlag i intervjuguiden. Dette vil hjelpe for analyser på tvers av tid, kontekst og forsker, og slik kunne øke studiens overførbarhet (Kvale, et al., 2009; Marshall & Rossman, 2011). Samtidig vil man i intervjusituasjonen kunne gå videre på enkelte emner som går på siden av intervjuguiden om dette gir mer utfyllende informasjon om emnene som omtales. Å gjøre små justeringer underveis kan true generaliserbarheten noe (Malterud, 2002), men det kan også øke bekreftbarhet og forståelse av kontekst (Maxwell, 2005). Med bakgrunn i valget om en kvalitativ tilnærming kan det være vanskelig å generalisere noe fra denne studien. Det er likevel et ønske at studien har en viss overførbarhet utover konteksten den er utført i (Malterud, 2002). Dette vil kunne fremmes gjennom metodologiske prosedyrer tilpasset tema en ønsker å belyse og datamaterialet som skal bearbeides (Malterud, 2002). Ved at troverdighet og bekreftbarhet er vektlagt i studiens ulike faser, vil dette kunne øke studiens overførbarhet da funnene kan fremstå som relevante i andre kontekster (Thagaard, 2003).

Resultater

Fokuset for denne studien er å belyse hvordan det oppleves for organisasjonsmedlemmene å jobbe i en skole som har som mål å bli en lærende organisasjon. For å danne en forståelse av kontekst har vi også undersøkt tiltak skolen har vektlagt for å fremme den lærende organisasjon.

Funnene vil presenteres separat før de diskuteres i drøftingsdelen. Dette er i henhold til retningslinjer for utførelse av TA (Langdridge, 2007). Resultatene vil gjøres rede for i lys av Senges modell hentet fra "The Fifth Discipline" (2006) ettersom skolen benytter denne modellen i stor grad.

Systemtenkning i en skole som fokuserer på organisasjonslæring

En helhetlig forståelse av den lærende skole - ledelsens rammer og forventinger.

Ledelsen betrakter skolen som en kunnskapsorganisasjon som må drives på en måte som gjør at utvikling fremmes. Skolen vektlegger Senges modell for organisasjonslæring. Majoriteten i ledelsen forteller at de har valgt hvilken teori som skal følges, og bakgrunnen for valget er at den er lett forståelig og passer godt inn i skolen det ble planlagt for. Rammene for læring er lagt av ledelsen før skolen åpnet og disse er ment å gjennomsyre alt skolen gjør.

Vi jobber mye med våre egne mentale modeller. Vi jobber mye med individuell kompetanseheving. Vi jobber veldig systematisk med gruppelæring. Vi har en klinkende klar visjon som er kjent for alle som er involvert i skolen. Og vi prøver å sette det inn i en sånn system. Og vi har en pedagogisk forankring i midten som vi på en måte tar med oss, sant? Er dette her forenelig med sosiokulturell tenkning? Utfordrer du nå dine mentale modeller om vurdering med IKT gjennom å tenke samhandling? Sant? Så vi prøver liksom hele tiden å la det ene bygge på det andre da. (Nina, leder)

Det er bred enighet i ledelsen om at bruken av Senges modell for organisasjonslæring vil bidra til skolens utvikling. Tanken er at systemene de har lagt til rette for gjennom den daglige driften vil fremme læring i organisasjonen. De ulike disiplinene fremmes parallelt og er ment å utfylle hverandre gjennom ulike læringsfremmende tiltak for ulike avdelinger og grupper. På denne måten har de en ryddig og systematisk fremgangsmåte for å nå sine mål gjennom klare føringer for læring. Flere i ledergruppen uttaler at lærerne i liten grad ser helheten og de bakenforliggende tankene ved å organisere slik de gjør. De påpeker at lærerne velger å fokusere på praktiske arbeidsoppgaver. Enkelte i ledelsen forteller også at det er tidspress mer enn lite velvilje som ligger til grunn for lærernes manglende oppfattelse av helhetsperspektivet.

Men det som skjer foreløpig tenker jeg, det er dette krasjet med hverdagen igjen. At lærerne føler at der er mer presserende ting. Altså på den ene siden har de veldig lyst til det, de har veldig lyst og være med på det, og lyst og bli involvert, lyst til sånn og sånn. På en annen side er det mye viktigere at det er et rom som står feil på timeplanen. Sant? Så det må vi snakke om først. (Annette, leder)

Jeg vet ikke om de klarer å ha kapasitet til å løfte seg opp og ta det her metaperspektivet på organisasjonen og se det i en sammenheng. Men jeg tror det er mye god vilje. (Ingrid, leder)

Flere i ledelsen opplever at de selv er dyktige til å løfte diskusjonen opp ett hakk. De har jobbet tett sammen før skolen åpnet og har gjennom sitt samarbeid blitt bevisst hva som kreves for å løfte diskusjonen opp fra administrative og praktiske oppgaver til å fokusere mer på det de omtaler som de overordnede problemstillingene.

Sånn har jo vi det og med en del sånne ting, men vi har snakket så mye sammen, vi har jobbet så mye i ledelsen sammen at vi klarer og rydde, vi klarer og si at nå må vi løfte oss litt opp her, være på et litt annet nivå. Så jeg tror det er vanskeligere for lærerne foreløpig i alle fall. (Annette, leder)

Lærernes opplevelse og bevissthet rundt systemtenkning. Flere av lærerne forteller at de ikke ser koblingen mellom organisasjonslæring og hverdagen i klasserommene, og at systemtenkningen ligger utenfor deres nivå i skolen. Ideen om den lærende organisasjon oppfattes av enkelte lærere som svevende samtidig som de har problemer med å forstå hva den lærende organisasjon virkelig er. Lærerne påpeker også at ledelsen bruker mye tid på å snakke om organisasjonslæring, mens flertallet av lærerne i større grad ønsker fokus på de praktiske oppgavene knyttet til den daglige undervisningen.

Også savner jeg jo den linken der det blir opplagt at her må vi gjøre, altså her blir den setningen av Peter Senge veldig klar og tydelig og veiledende for hvordan vi skal gjøre ting. Den linken er ikke tydelig ned i det daglige arbeidet. (Nora lærer)

Så litt lite systematikk, men det ligger jo ikke på lærernes nivå tenker jeg. Vi er litt for dårlige der til å - jeg tror ikke helt vi ser hensiktene alltid. (Natalie lærer)

Praktisk nytte og tid til refleksjon. Til tross for at flere lærere ikke alltid ser den praktiske nytten av organisasjonslæring er de samtidig positive til hvordan skolen i fremtiden kan utvikle seg til en lærende organisasjon. Enkelte lærere hevder at organisasjonslæring er den eneste måte å drive skole på da alternativene hadde vært stagnasjon. Ledelsens antakelser om at det er tidspress som ligger til grunn for lærernes manglende helhetsbilde bekreftes av samtlige lærere hvor de påpeker at mangel på tid hemmer deres mulighet for læring og utvikling. Videre påpeker enkelte av lærerne at tidspresset hindrer dem i å løfte diskusjonen opp fra det praktiske. Samtidig er enkelte av lærerne bevisst på at de selv har en jobb å gjøre for å bli mer aktiv i helhetstenkningen og de organisatoriske problemstillinger, og de ønsker mer involvering i overordnede problemstillinger. Hverdagen krever imidlertid at de tar praktiske hensynene først.

(...), nå er det på en måte ledelsen som bestemmer hva det skal fokuseres på av opplæring av ansatte. Men jeg tror det ligger ganske mye på lærerne egentlig. Problemet vårt er at vi ikke forstår hvilke nytte dette har på kort sikt. Og så ser vi ikke helt nytten på lang sikt heller kanskje. Og så blir vi da den vi alltid har vært. (Natalie, lærer)

Av lærerne som ønsker å ta større del i overordnede spørsmål oppleves det at ledelsen har klare styringer for hvordan de ønsker at skolen skal jobbe med læring. I følge de samme lærerne tilhører den overordnede styringen i stor grad ledelsen hvor lærerne har liten innflytelse over beslutninger. Ansatte hevder de vil ha mer å si i skolen og etterlyser involvering på et mer overordnet nivå. Enkelte av lærerne påpeker at det gjennom ansettelsesprosessene ble gitt inntrykk av at de ville ha større påvirkningskraft i skolen ut fra ideen om den lærende organisasjon.

Men det er likevel en tydelig ledelse som ikke alltid vil ta til seg kritikken fra de ansatte og man kan jo selvfølgelig si at man må ha en tydelig ledelse, men samtidig så fører det til at

man føler at, ehm, at vi ikke er de som står fremst og drar skuta. Vi er på en måte bare med. Vi er jo de som sitter inni lasterommet og ror mens kapteinen står og peker ut kursen, istedenfor at vi sammen peker ut kursen og blir enig om alt dette her. (Michelle, lærer)

Personlig mestring i en skole som fokuserer på organisasjonslæring

Ledelsens rammer og forventinger. Skolen er opptatt av å etterutdanne sine ansatte da flertallet i ledelsen påpeker blant annet at den utstrakte bruken av IT i skolehverdagen krever at de ansatte har høy kompetanse innen databehandling. De forteller videre at de har sett at det å være nytenkende fører med seg krav om individuell kompetanseheving for de ansatte. Flere i ledelsen sier at de tar mastergrad i skoleledelse og påpeker også at muligheten for etterutdanning er til stede for flere i skolen. Intervjuene med lederne i skolen viser også at skolen har flere satsingsområder, som for eksempel digitalisering av skolehverdagen. Flere av lederne og lærerne forteller at den digitale satsningen har medført at skolen nærmest har gått bort fra bruk av lærebøker og all undervisning skal foregå ved bruk av PC. Skolen er tilnærmet papirløs og den digitale satsingen preger hverdagen i stor grad da valget påvirker hvordan undervisningsmateriale presenteres og hvordan elevene jobber med det. For å sikre organisasjonsmedlemmenes utvikling påpeker flertallet av lederne at det arrangeres kurs hvor både interne og eksterne personer kan forelese om aktuelle tema. Det er satt av omtrent én time i uken som er ment å brukes til faglig oppdatering. Enkelte i ledelsen påpeker også at de ønsker å aktivere lærerne ved å gi dem ansvar for egen utvikling og deltagelse.

Opplevelse av forventning om læring og utvikling. Majoriteten av både ledere og lærere opplever å bli stilt overfor høye forventninger til å lære, noe som av enkelte oppleves som arbeidspress. Flere i ledelsen forteller også at de forventer at lærerne opplever en del press i arbeidshverdagen, da de forteller lærerne at de er spesielt utvalgte og de beste på sine fagområder. Enkelte av lærerne påpeker likevel at de ikke opplever press i stor grad. Samtidig oppfattes det klare forventninger til jobben en utfører. Flere i ledelsen er også tydelig på at arbeidspresset i denne skolen er større enn i andre skoler.

Ja, det er veldig travelt. Det er helt sikkert, jeg hadde sikkert hatt mindre å gjøre hvis jeg hadde jobbet på nesten en hvilken som helst annen skole tenker jeg. (Eva, leder)

Opplevelse av mulighet til utvikling og læring. Flertallet av både lederne og lærerne opplever at skolen stiller seg positiv til kursing og videreutdanning som er ment å fremme personlig mestring. Det er likevel tydelig at tidsbegrensninger utfordrer den reelle muligheten til læring og utvikling i arbeidshverdagen, og at det å oppdatere seg på fagstoff enten nedprioriteres eller at en må benytte fritiden sin til dette formål. Majoriteten av informantene beskriver at administrative oppgaver og rutinearbeid går på bekostning av personlig og faglig utvikling:

I tillegg til at den er vekke den her oppfordringen til å faktisk og muligheten til å sette seg inn i forskning. Til å lese (...). Vi har tid på timeplanen til kompetanseheving, men, det er ganske lite. Og når retting kommer inn i bildet og du skal sette karakterer og fraværstføring og varsel til foreldre, så er det ikke mye igjen av kompetansehevingstiden.
(Michelle, lærer)

Ledelsens forventning til at økt ansvar for egen utvikling skal aktivere lærerne ser ikke ut til å bli møtt. Dette oppleves å henge sammen med hvordan skolens strenge rammer begrenser lærernes individuelle og kollektive engasjement da enkelte av lærerne opplever at det forventes at de kun skal utføre de arbeidsoppgaver ledelsen ønsker.

S: Hvordan oppfatter du din rolle da i en lærende organisasjon?

Michelle: Som, ehm, litt sånn som mauren. Arbeidsmauren(...) Liksom du har din plass og av og til får du være med i det store rådet, men ellers så skal du ta på deg hjelmen din og gjøre det du får beskjed om. (Michelle, lærer)

Mentale modeller i en skole som fokuserer på organisasjonslæring

Ledelsens rammer og forventninger. Samtlige ledere er klare på at organisasjonsmedlemmene skal utfordre sine mentale modeller, bevege seg ut fra sin komfortsone og tenke nytt. De vektlegger også kontakt med høyere utdanningsinstitusjoner og lokalt næringsliv. Eksempelvis inviteres universitetsansatte og ulike bedrifter til å holde stands og foredrag som en inspirasjon til elever og ansatte. Lederne forteller at dette gir viktig input til drift

og undervisning, og at både lærere og elever oppdateres på ny forskning og krav fra samfunnet ellers.

Vi ønsker veldig å være veldig åpne. Vi ønsker å være veldig transparente. At det skal være mulig og kikke oss i kortene ganske bra sant. Og fordi vi tror at det er nødvendig for å komme videre. For å få nok impulser. (Annette, leder)

Det er lagt opp til at strukturer, systemer, arbeidsmiljø og læring skal evalueres to ganger årlig. Flertallet av lederne ser på evaluering som den viktigste kilden for tilbakemelding knyttet til hvordan organisasjonsmedlemmene presterer, og hvilke områder de må jobbe med fremover. Samtlige av lederne ser det som en naturlig utviklingsprosess å evaluere rutiner og gjøre endringer, og det forventes at evalueringer skal gi dem tilbakemeldinger på eventuelle utviklingsområder. Ved å utfordre mentale modeller skal det også bygges en beredskap slik at skolen blir mer villig til å gå inn i nye prosesser på en effektiv måte. Flestparten av lederne betrakter seg selv som gode rollemodeller for organisasjonslæring da de mener å fremstå som åpne og endringsvillige ved at de lar seg evaluere. På den måten mener de samme lederne at de er mottagelige for kritikk. Med dette ønsker de å meddele for resten av medlemmene at en må være villig til å gå inn i endringsprosesser med et åpent sinn.

Vi er helt essensielle og alt det vi gjør er ekstremt viktig. Og jeg tror jo det at det grepet vi gjør med at vi jobber sånn selv, er helt ekstremt viktig. For at når det blir internalisert hos oss, da snakker vi og agerer vi på måter som vil fremme det i resten av organisasjonen. Det går ikke an å implementere dette ut i organisasjonen hvis ikke vi selv har både en forståelse av det og en glede over det og altså at det - vi synes at det fungerer veldig godt. Dette tror vi virkelig på. Det må vi vise. (Annette, leder)

Faktorer i skolen som kan hemme eller fremme utfordring av mentale modeller. På spørsmål om forholdet til det eksterne miljøet trekker lærere og ledere frem hvordan det offentlige begrenser skolens handlingsfrihet til en viss grad. Gjennom nasjonale eksamener står ikke lærerne fritt til å velge pensum, men må jobbe innenfor de rammene og læreplanene som

foreligger. Flere ledere og enkelte lærere trekker frem at det å jobbe innenfor tradisjonelle rammer kan føre skolen inn i et tradisjonelt mønster for undervisning, noe de selv ikke ønsker.

IT-avdelingen oppfatter jeg som en gjeng med gamle gubber som sitter på teorier fra 80-tallet omtrent. Og skulle drive en skole som er langt fremme digitalt, det er ikke alltid smertefritt. (Solveig lærer)

Og jeg opplever en del sånne ting som, ehm, altså jeg tror at skolen, visjonen er der om at de skal være eksperimenterende og alt dette her, men jeg tror at ideen som alle kommer inn om med hva en skole er for noe, hvilke oppgaver en lærer har, hvordan en lærer skal stille opp. Det tror jeg ødelegger. (Michelle, lærer)

Mentale modeller på individ og organisasjonsnivå. Det rapporteres fra lærere og ledere at det er takhøyde i skolen for å tenke nytt og eksperimentere, men enkelte lærere påpeker at det ikke skjer i så stor grad som de hadde forventet. En tydelig trend i intervjuene er at det oppleves som utfordrende å måtte stille spørsmål ved egne mentale modeller og være åpen for å eksperimentere, til tross for at informantene ser at dette fører organisasjonen fremover og at det kan være lærerikt. Opplevd utfordring med å stille spørsmål ved mentale modeller gjelder både ledelsen og lærerne.

Så vi har brukt mye tid på den der å utfordre oss selv sant. Og sant. Og det blir - og det er litt sånn av og til så tenker du hjernen kommer til å eksplodere, jeg orker ikke bli utfordret mer. Gi meg en bok. (Nina, leder)

Særlig det med det digitale, men da tenkte jeg "guri, nå må jeg utfordre"- sant, så bruker jeg det der "nå må jeg huske å gjøre det, tenke annerledes og utfordre mine mentale modeller. (Elin, lærer)

Ledelsens uttalte mål om å utfordre sine mentale modeller oppleves av enkelte lærere som et kontinuerlig press til å utvikle seg.

For her handler det jo mye om at vi skal prøve å utfordre våre mentale modeller. Det er et litt sånn slagord, sant? Og det er veldig bra. Og det - jeg føler at jeg har begynt å tenke litt annerledes etter at jeg begynte å jobbe her. Men så er det dette med den der kritikken igjen da. For da plutselig så tenker du, hver gang du er kritisk til noe så får du på en måte så møter du deg selv i døren og da er det sånn at "ja, men utfordrer du dine egne modeller nå?" (Elin, lærer)

Vedtatte sannheter og handlingsteorier. Flere lærere stiller spørsmål ved ledernes vilje til å ta kritikk. Enkelte lærere oppfatter at ledelsen ikke ønsker å diskutere de overordnede rammene som er satt og at de såkalte "vedtatte sannhetene" ikke skal kritiseres. Blant annet er rammene som er lagt for å drive skolen som en lærende organisasjon noe som ikke skal utfordres.

Hvordan går det nå med bruken av IKT, hvordan går det med ikke å ha lærebøker i sentrale fag?" Mens det er på en måte en stein som aldri blir rørt fordi det har blitt sagt at sånn er det. Det kan da for meg da virke som at det kan være skummelt for ledelsen hvis vi ansatte mener noe annet. (Natalie, lærer)

Det fremkommer at flertallet av lærerne stiller spørsmål ved ledelsens håndtering av egne mentale modeller og at det eksisterer et misforhold mellom hva ledelsen sier at de gjør og hva de faktisk gjør. Med dette menes at enkelte lærere opplever at ledelsen kun vil evaluere mentale modeller de selv betrakter som relevante, helst gjennom de fastsatte og formaliserte evalueringene. Ledelsen opplever at evalueringene de utfører er tilstrekkelig for skolens læring og at de gjennom disse er åpne for kritikk og innspill. Det at evalueringene er satt i system er i følge ledelsen en fordel og de mener de ansatte ser at der det evalueres skjer det også endringer. Slik oppleves det ikke for enkelte av lærerne.

Det er jo disse evalueringene som blir foretatt på for eksempel møtestruktur som er en måte vi blir involvert på. (...). Men som jeg sa til deg; jeg føler det er på et litt galt nivå i forhold til det vi burde ha vært på, men jeg er usikker på om det skyldes vond vilje eller en bevisst strategi fra ledelsen. (...). Fordi de ikke vil ha diskusjoner om en del spørsmål(...)

jeg ville si at i denne organisasjonen så er det en del vedtatte sannheter du på en måte ikke trenger å snakke så mye om. Men så er det kanskje de vi burde snakket om. (Natalie, lærer)

Og når vi da stilte kritiske spørsmål, så ble det feiet vekk. Det var, det er aldri rom for det i- altså hvis de skal ha kritikk så skal det være gjennom sånn her evalueringsskjema: "Nå skal du evaluere". Men ikke, aldri sånn plenumssammenheng. (Elin, lærer)

Felles visjon i en skole som fokuserer på organisasjonslæring

Ledelsens rammer og forventinger. Som et fundament for skolens drift ligger det en uttalt visjon om å utfordre hverandre gjennom samarbeid. Ledelsen forteller at de har jobbet mye med skolens visjon før skolen åpnet og at denne brukes i det daglige arbeidet. Videre forteller flere av lederne at det å ha en visjon har vært mye viktigere enn først antatt. De opplever at skolens visjon gjør det lettere å jobbe mot felles mål innen de kollektive rammer som er lagt. Samtlige ledere påpeker at visjonsbygging er en tidkrevende og vanskelig prosess, men de ser lyst på fremtiden. Enkelte ledere påpeker at visjonen kan brukes som en ramme for hvordan skolen drives og det gir dem støtte og legitimitet i deres beslutninger. Som en følge av dette forteller disse lederne at diskusjoner med lærerne har dreiet seg vekk fra uenigheter om skolens overordnede rammer, og over til hva en skal jobbe med på fellesmøter. For lederne oppfattes dette som et tegn på at lærerne har begynt å akseptere visjonen.

(...) i fjor måtte vi diskutere rammene – altså de var uenige i rammene på en måte. Og det ble for mye tvangstrøye. Mens det er noe med at når en har jobbet i sånne rammer en stund da. Og blitt på en måte tvunget inn i et samarbeid så går det en tid og så skjønner at kanskje ikke dette ikke var så dumt, kanskje det var greit. (Nina, leder)

Ut fra hva enkelte lærere forteller er det en tendens at visjonen eies av ledelsen som forsøker å overføre denne til de ansatte slik at de skal forstå hvordan ledelsen ønsker å jobbe. Disse lærerne er bevisst visjonens innhold og til dels ønskene ledelsen har om å jobbe etter en slik visjon. De forteller likevel at visjonen i større grad tilhører ledelsen enn dem selv, noe som oppleves av enkelte som å bli presset inn i en tanke om felles visjon. Flertallet av lederne er

bevisst denne misnøyen, men forventer at lærerne over tid vil oppdage fordelene ved å jobbe slik den uttalte visjonen lyder. Selv opplever lederne å ha en viktig oppgave med å overbevise lærerne om at visjonen vil fremme både skolens og lærernes interesser.

De riktige menneskene. Helt siden oppstarten av skolen har det vært klart hvilken visjon skolen ønsker å jobbe ut fra. Ledelsen har i rekrutteringsprosessen fokusert på å skaffe de ”riktige menneskene.” Med de ”riktige menneskene” forteller enkelte av lederne at de i ansettelsesprosessen har vektlagt å finne medarbeidere med sammenfallende tanker om samarbeid og læring ut fra et sosiokulturelt perspektiv. Hos enkelte av lederne er det en antagelse om at de riktige menneskene vil skape en god organisasjon, mens de som ikke følger opp visjonen vil skape uro. Flertallet av lederne hevder selv å være åpne for kritikk og innspill, men påpeker samtidig at det er deres ansvar å styre og tilrettelegge de læringsprosessene som foregår i organisasjonen ut fra visjonen. I den forbindelse påpeker ledelsen at det bør legges klare rammer som medlemmene må jobbe innenfor slik at det ikke dannes undergrupper som jobber på siden av visjonen.

Så jeg tenker at det er viktig at vi som ledere legger til rette for og har arenaer der vi skal være lærende, sørge for at det blir gjort. Og er åpen for innspill, men også sørge for at det ikke blir etablert kulturer hist og pist som jobber på helt andre måter og som ikke, som kanskje trekker organisasjonen litt i ulike retninger. (Ingrid, leder)

Samtlige ledere og lærere innser at retningen skolen ønsker å ta krever at alle må jobbe på samme måte, og dersom én eller flere personer ønsker å jobbe på en annen måte går dette utover resten av skolen. Av dette følger det uttalelser fra flere ledere og enkelte lærere om at medlemmer som ikke ønsker å følge skolens visjon og dens rammer bør finne seg en annen jobb.

Ehm, vi stiller jo en del krav når vi rekrutterer. Ehm, så jeg tror det ligger, ehm, ja, jeg tror det ligger en del implisitt i det når du begynner å jobbe her at det er forventinger om at man skal være lærende. (Ingrid, leder)

Vi skal jobbe, vi har et sosiokulturelt læringsperspektiv på denne skolen. Har du en annen forståelse for hva læring er så er du kanskje ikke – så skal du kanskje ikke jobbe her hos

oss. Der er noen sånne. Litt vanskelige, litt sånn vonde prosesser fordi at det kan være, ja det kan kjennes både som at vi ikke hører på, sant, at vi ikke lytter, at vi ikke bryr oss.

(Annette, leder)

Gruppelæring i en skole som fokuserer på organisasjonslæring

Ledelsens rammer og forventinger. Samarbeid vektlegges i stor grad og flere i ledelsen forteller at de har lagt opp til samarbeid gjennom ulike kanaler. Blant annet er all undervisning parallellagt og det legges opp til hyppig møtevirksomhet. Parallellegging av undervisningen innebærer at flere lærere og klasser har samme fag til samme tid. Videre sier flere i ledelsen at dette er ment å legge til rette for at lærerne i større grad skal kunne samarbeide om undervisningsopplegg. Ledelsen har også lagt opp til flere arenaer for å spre samarbeid og kunnskap gjennom ulike typer møter. Under møtene brukes et såkalt ”rundeprinsipp” hvorpå alle møtedeltakerne er forpliktet til å uttale seg om det aktuelle emnet. Deler av ledelsen forteller også at det forventes at parallellegging av undervisning og hyppig møtevirksomhet vil fremme samarbeid, og slik skape noe større enn det individene hadde med seg inn i samarbeidet.

Én pluss én blir ikke bare to i en gruppe, det blir veldig mye mer. Det generer en energi og en lyst og en motivasjon som er mye vanskeligere å få hvis ikke du har et eller annet som binder sammen i bunnen. (Annette, leder)

Gjennom rundeprinsippet uttaler flere i ledelsen at de ønsker å sikre at samtlige medlemmer høres og involveres. De forteller videre at dette er ment å føre til at de som har kritikk skal luften dette under møtet og ikke på gangen i etterkant. Majoriteten av ledelsen er bevisst at ikke alle lærerne ser verdien av samarbeid og enkelte eksemplifiserer dette med lærernes opplevelse av rundeprinsippet. Flere i ledelsen mener lærerne irriterer seg over dette tiltaket ettersom det kan virke påtatt at samtlige skal uttrykke sin mening på denne måten. Enkelte av lærerne forteller at de ikke ser en reel gevinst av dette tiltaket som er ment som en evaluering, da en gjerne uttaler seg sammenfallende med sidemannen eller sier det en antar lederne vil høre. Én av lærerne påpeker at hun er selektiv til hva hun velger å være kritisk til overfor ledelsen da hun opplever at det ikke vil ha noen påvirkning hvorvidt hun sier noe, og at det i enkelte tilfeller vil skape mer konflikt enn hun er interessert i.

Men vi prøver jo å ha sånn rundesprinsipp i møter for eksempel. Og det er det noen lærere som synes er irriterende. At de må liksom si noe, sant? De må mene noe. Men det er jo sånn bevisst. (Eva leder)

Nei. Tenker ikke – kaller ikke det evaluering jeg. Det kaller jeg å si det sjefen har lyst å høre. (Natalie, lærer)

Opplevelsen av samarbeid. Majoriteten av lærerne opplever seg tvunget inn i et samarbeid ettersom timeplanen legges parallelt og at lærerne blir nødt til å samkjøre undervisningen. I utgangspunktet stiller ikke lærerne seg negative til et slikt samarbeid, men flertallet påpeker at de ikke har annet valg enn å gjøre slik systemet legger til rette for. Det påpekes av flere i ledelsen at lærerrollen tidligere har vært preget av stor grad av individualisme, men at samarbeidet en finner i denne skolen utfordrer denne måten å jobbe på. Både enkelte av lærerne og deler av ledelsen er ikke helt overbevist om at et sterkt fokus på samarbeid til enhver tid vil føre med seg de gode resultatene da de ser en del utfordringer knyttet til samarbeidet, blant annet ved at det kan føre til at avgjørelser utsettes.

Det er en løs ide at om sosial samhandling fører til veldig mye forbedring. Og det er jeg ikke helt sikker på om det gjør. (Nora, lærer)

I følge flere lærere kan samarbeidet i enkelte situasjoner føre til konflikter mellom kollegaer. I tillegg rapporterer majoriteten av lærerne at fokus på samarbeid kan være hemmende dersom ikke samtlige ansatte følger retningslinjene for dette. De eksemplifiserer situasjoner hvor kollegaer har vist manglende samarbeidsevner, noe som har gjort deres eget arbeid svært utfordrende. I følge flertallet av lærerne settes det krav til dem om å fremvise mot, fleksibilitet og åpenhet blant annet i forhold til egne arbeidsmetoder for at arbeidsfellesskapet skal fungere. Flertallet av informantene ser likevel fordelene med samarbeid ved at de lærer av sine kollegaer og kan føle en viss trygghet i møte med for eksempel nye fagområder.

Ja fordi at- i og med at man da fra skolen sin side går ut så klart med at "her skal vi drive samarbeid, her skal vi drive erfaringsdeling," at du har en forventning om det. Når andre da ikke oppfyller den forventningen så er det litt vanskelig å finne en god tone med dem.

(Solveig, lærer)

Det krever en viss åpenhet – et visst mot. Men når en først gjør det så opplever jo de fleste at dette her er veldig fruktbart. (Natalie, lærer)

Diskusjon

Våre funn tilsier at skolen i denne undersøkelsen har lagt klare føringer for å jobbe som en lærende organisasjon. Arbeidet mot å bli lærende anses som en underliggende metode som skal gjennomsyre strukturer og prosesser i skolen, og dette betrakter ledelsen som en kontinuerlig og systematisk prosess ved bruk av Senges fem disipliner. Majoriteten av lærerne har problemer med å se hvilke praktiske følger organisasjonslæring kan få for skolen, og den lærende organisasjon beskrives av flere lærere som svevende. Til tross for dette er flertallet av lærerne positive til at skolen skal jobbe som en lærende organisasjon. Enkelte lærere ønsker større involvering i overordnede spørsmål, men tidspress, egen passivitet i organisatoriske spørsmål, og ledelsens klare føringer for læring oppleves som et hinder for dette.

Skolen satser på digital utvikling og individuell kompetanseheving, og medlemmene opplever at dette stiller krav til å utvikle seg. Til tross for merkbare tidsbegrensinger viser funnene at flertallet i ledelsen forventer at organisasjonsmedlemmene utvikler seg og at dette vil medføre økt involvering og aktivitetsnivå blant lærerne.

Gjennom kontinuerlig evaluering av skoledriften og jevnlig kontakt med det eksterne miljøet skal skolen utfordre sine mentale modeller og på den måten fornye seg. Prosessen med å utfordre sine mentale modeller oppleves av samtlige medlemmer som slitsom, men nødvendig og lærerik. Majoriteten av lederne og enkelte lærere mener imidlertid at de tradisjonelle rammene utformet av det offentlige gjør det ekstra utfordrende å fornye seg. Flertallet av lederne mener selv at de er dyktige på å utfordre egne mentale modeller, men enkelte av lærerne forteller at de reagerer på at vedtatte sannheter ikke blir diskutert og at ledelsen på den måten beskytter seg mot kritiske innspill.

Skolens visjon vektlegger det å utfordre hverandre gjennom samarbeid, noe som krever at samtlige medlemmer jobber kollektivt og lærer av hverandre. Blant flere leder og enkelte lærere deles oppfatningen om at de som ikke etterfølger visjonen og de satte rammene, bør finne seg en annen jobb. Enkelte av lærerne opplever imidlertid at visjonen i stor grad eies av ledelsen og de oppfatter seg presset inn i en tanke om en felles visjon.

I tråd med visjonen er både undervisning og møter lagt opp slik at lærerne skal kunne jobbe kollektivt. De ansatte opplever at systemene tvinger dem inn i et samarbeid, men at dette kan være en positiv arbeidsform ettersom det medfører muligheter til å spørre kollegaer om råd. Likevel er de ikke overbevist om at samarbeid alltid vil føre med seg gode resultater, og det påpekes at denne arbeidsformen krever store mengder fleksibilitet, vilje og mot blant organisasjonsmedlemmene for å fungere.

Resultatene vil drøftes med bakgrunn i litteraturen som beskriver hvordan en lærende organisasjon bør se ut, samt hvilken innvirkning en lærende organisasjon kan ha på organisasjonsmedlemmene.

Opplevelsen av systemtenkning

En helhetlig forståelse av den lærende skole – ledelsens rammer og forventinger.

Systemtenkning er den viktigste av Senges (2006) fem disipliner ettersom den er ment å gjennomsyre de fire andre disiplinene. De fire disiplinene er representert i systemtenkningen og påvirker hverandre gjensidig. Eksempelvis vil det være nødvendig å skifte ut gamle mentale modeller for å identifisere endringene som fremkommer av systemtenkningen. Ved å utvikle disiplinene parallelt og gjenkjenne hvordan de påvirker hverandre skal organisasjonsmedlemmene kunne få en helhetlig forståelse av den lærende organisasjon (Abrahamsen, 2008). Som det går frem av resultatene har ledelsen gjort et bevisst forsøk på å utvikle disiplinene parallelt ved å legge klare rammer for hvordan arbeidet skal utføres. Den lærende organisasjon betraktes som en metode som skal gjennomsyre strukturene i skolen, som videre er ment å påvirke organisasjonsmedlemmenes arbeidsprosess. Dermed kan det sies at ledelsen er bevisst hvordan den lærende organisasjon omhandler både strukturelle og personlige komponenter slik Yang et al. (2004) illustrer med sin modell. Flere i ledelsen hevder Senges modell passer godt inn i skolens virke og de poengterer at det er nedlagt mye ressurser i å informere organisasjonsmedlemmene om hvordan den lærende skole skal fungere ved bruk av Senges fem disipliner. Ut fra lærernes opplevelse virker det imidlertid som ansatte ikke har en

klar forståelse av hva den lærende organisasjon innebærer og hvordan Senges disipliner vil hjelpe skolen til å bli bedre. Med bakgrunn i teori kan det argumenteres for at dette skyldes uklarhetene i Senges teori om den lærende organisasjon. Blant andre Garvin (2005) og Tosey (2005) kritiserer den lærende organisasjon for å være et abstrakt begrep som kan virke mer som et svevende ideal enn et praktisk verktøy for å konstruere organisasjoner. Kritikken retter seg i utgangspunktet mot den preskriptive litteraturen (Senge, 2006) som legger normative føringer for den praktiske organisasjonslæringen ved bruk av abstrakte begrep som ”personlig mestring” og ”felles visjon” (Elkjaer, 2001). For ansatte i den undersøkte skolen er det tydelig at målet om en lærende skole virker fjernt ettersom det ikke retter seg spesifikt mot deres hverdag i klasserommet, og de sliter med å se hvordan disiplinene til Senge henger sammen. Dermed kan det være utfordrende for lærerne å ”løfte” diskusjonen opp på et organisatorisk nivå slik ledelsen uttaler at de ønsker. Det er interessant å merke seg at ledelsen hevder Senges modell passer godt inn i skolen, mens lærerne ikke ser denne koblingen like klart. Dette kan tyde på at Senges modell er vanskelig å oversette til det praktiske arbeidet i skolen, men kan også skyldes mangelen på overordnet refleksjon som lærerne får ta del i. Videre drøfting vil ta for seg funnene om tidspress og praktisk nytteverdi.

Praktisk nytte og tid til refleksjon. Flertallet av lærerne forteller at de har fokus på sine praktiske gjøremål og arbeidsoppgaver fremfor å ta del i de mer overordnede problemstillingene. Tidspresset for å utføre daglige arbeidsoppgaver medfører også at lærerne nedprioriterer overordnede diskusjoner om skolens retning og virke. Mangel på tid nevnes både av ledelsen og lærerne som et hinder for å involvere seg i problemstillinger knyttet til skolens fremdrift. I følge Stevenson (2001) kan mangel på tid føre til at overordnet planlegging går på bekostning av faglige diskusjoner på et mer praktisk og personlig nivå. Dersom samtlige organisasjonsmedlemmer skal delta i en slik diskusjon vil prosessen ”stjele” enda mer tid, noe som illustrerer utfordringene med å utvikle et demokratisk skolestyre. Dette kan tale for at ledelsen i skolen bør ta de overordnede beslutningene slik at lærerne kan konsentrere seg om deres faglige oppdatering og undervisningsarbeid. På den annen side vil ikke dette være i tråd med den lærende organisasjon som skal engasjere og utvikle ansatte (Kofman & Senge, 1993), og det vil heller ikke danne et helhetsperspektiv for lærerne i skolen (Vongchavalitkul, et al., 2005). Til tross for at tid er en begrenset ressurs for medlemmer i skolen (Fullan, 1995), kan det argumenteres for at ledelsen må sette av tid til slike refleksjoner og vise interesse for lærernes

innspill. Her kan det trekkes paralleller til Louis et al. (1996) som argumenterer for at restrukturering av skolen har en tendens til å fokusere på strukturene alene, uten å ta i betraktning de menneskelige ressursene. Om det ikke settes av tilstrekkelig med tid kan organisasjonsmedlemmer føle seg presset til å erverve ny kunnskap og endre sine daglige rutiner i tråd med strukturene, uten at de ser relevansen i dette (Stevenson, 2001; Wohlstetter, et al., 1994). Dette understreker viktigheten av å involvere lærerne, støtte dem og skape gode relasjoner, samtidig som skolen setter strukturene for samarbeid og kunnskapsdeling (Krogh, et al., 2001). I den undersøkte skolen kan det virke som om ledelsen står for de fleste refleksjonene, og de har en bevisst strategi for å innarbeide læring i skolen. De hevder selv at lærerne ikke ser helhetsperspektivet de forsøker å kommunisere og dette kan skyldes mangelen av den overordnede refleksjonen lærerne får ta del i.

Lærernes opplevelse og bevissthet rundt systemtenkning. Flere lærere oppgir at de er positive til skolens valg om å jobbe som en lærende organisasjon til tross for at de ikke alltid ser den praktiske nytten av dette. De samme lærerne poengterer at de ønsker mer involvering utover deres rent praktiske undervisningsoppgaver ettersom den overordnede styringen kontrolleres av ledelsens føringer. Samtidig er de bevisst sin egne passive holdning, og at de selv har et ansvar for å engasjere seg i organisatoriske spørsmål. Dette kan illustrere den kontinuerlige medbestemmelseskonflikten mellom ledere og lærere som Argyris (2001) beskriver: Samtidig som enkelte lærere ønsker en mer aktiv rolle i overordnet drift virker de til en viss grad tilfreds med å jobbe under fastsatte rammer (Gabriel, 1999). Dermed kan det stilles spørsmål ved hvor mye involvering lærerne egentlig ønsker i skolens overordnede problemstillinger og at deres uttalte kritikk mot ledelsen er et uttrykk for det naturlige spenningsforholdet mellom over- og underordnede (Steiner, 1998). Ledelsen på sin side uttaler at de ønsker aktiv involvering av lærerne, men uttrykker i tillegg at de må bevare en viss grad av kontroll overfor ansatte gjennom fastsatte strukturer. Dette kan illustrere misforholdet mellom hva lærerne og ledelsen uttrykker at de ønsker, og hva de faktisk utviser ved handling (Argyris & Schön, 1996). En slik tolkning kan underbygge Dymock og McCharthys (2006) studie der det ble funnet at ledelsen ønsket å utvikle og involvere ansatte, samtidig som det var klart uttalt at ledelsen hadde kontroll over hva som skulle læres. Dette medførte at flere ansatte aksepterte sin rolle som læringsagenter for organisasjonen og at de overlot de organisatoriske problemstillingene til ledelsen. I lys av funnene til Dymock og McCarthy (2006) kan det virke som om lærerne i den undersøkte skolen

til en viss grad fraskriver seg et overordnet ansvar til fordel for å fokusere på sine egne arbeidsoppgaver. Argyris (2003) hevder en slik ansvarsfraskrivelse uttrykker defensiv atferd som er et direkte hinder for dobbelkretslæring. I en skolekontekst kan dette gjøre seg spesielt gjeldende da lærere i utgangspunktet er ansatt på bakgrunn av deres undervisningskompetanse, og som lærer er det undervisning av elever som har høyest prioritet (Goh, et al., 2006). Dermed kan det argumenteres for at lærerne er bevisst ledelsens styringsmekanismer, og at disse til en viss grad aksepteres i den læringsorienterte skolen.

Lærernes passivitet i overordnede problemstillinger kan imidlertid også være uttrykk for resignasjon overfor ledelsens sterke føringer for hvordan lærerne skal lære. Med bakgrunn i Segnes modell legger ledelsen klare føringer for hvordan lærerne skal jobbe og dermed er det ikke nødvendigvis viljen til lærerne det står på. I en studie om beslutningstaking i skolen fant King, Louis, Marks og Peterson (1996, referert i Marks & Louis, 1999) at lærere ikke ønsket å diskutere overordnede problemstillinger, da de ikke opplevde å ha en reell påvirkning på beslutningene som ble tatt. Dermed er det grunn til å anta at mangelen på engasjement kan skyldes den begrensede innflytelsen lærerne opplever. Dette kan gjøres seg spesielt gjeldende ettersom enkelte lærere i utgangspunktet forventet å ha innflytelse på skolens strukturer og overordnede problemstillinger. For enkelte lærere ble disse forventningene dannet allerede ved ansettelsesprosessen når det ble klart at skolen skulle fungere som en lærende organisasjon. En av de grunnleggende ideene bak den lærende organisasjon er nettopp at ledelsen skal opptre som fasilitatorer for læring og redusere hierarki slik at ansatte myndiggjøres, noe som skal gi mulighet både for individuell og organisatorisk utvikling (Kofman & Senge, 1993). Ideologien om den lærende organisasjon kan dermed ha skapt uforholdsmessig høye forventninger blant enkelte lærere, og etter hvert som ledernes kontrollmekanismer ble mer synlige har dette redusert engasjementet til visjonsbygging og organisatoriske spørsmål.

Refleksjon rundt struktur- og personkomponenten. Yang et al. (2004) hevder organisasjoners læringsevne avhenger av hvorvidt de har integrert den personlige og strukturelle komponenten. Forskerne understreker at organisasjonslæring bør starte på individ og gruppenivå som videre skal resultere i læring på et organisatorisk nivå. Ut fra enkelte av lærernes opplevelse av manglende involvering kan det imidlertid virke som om den undersøkte skole har hatt større fokus på å legge strukturene til rette, for deretter å innrette medlemmene i disse strukturene. En kan tenke seg at dette vil kunne hjelpe ansatte til å få en større helhetsforståelse av hvordan

skolen fungerer ettersom de ser tydelig hvordan skolen er konstruert. Ut fra lærernes opplevelser kan det imidlertid virke som at et sterkt fokus på strukturer har hindret dem i å integreres i den læringsorienterte skole, og ledelsens styrende atferd kan ha bidratt negativt i så måte. Dette kan tyde på at full integrasjon i en lærende skole må utgjøre noe mer enn å jobbe innenfor læringsfremmende strukturer. Både Senges disipliner (2006), Marsick og Watkins (1999a) komponenter, og byggesteinene til Garvin et al. (2008) viser at den lærende organisasjon er et sammensatt og multidimensjonelt konstrukt som må betraktes i sin helhet.

Opplevelsen av personlig mestring

Ledelsens rammer og forventinger. Resultatene av vår undersøkelse viser at majoriteten av ledelsen opplever et behov for individuell kompetanseheving hos organisasjonsmedlemmene da skolens bruk av digitale hjelpemidler krever høy IT-kompetanse hos den enkelte lærer. Flertallet i ledelsen uttaler også at det tilrettelegges og frigjøres tid til kursing som er ment å øke lærernes kompetanse, noe som kan sies å være i tråd med litteraturen som påpeker at organisasjonens læring begynner med individene (Argyris & Schön, 1996; Marsick & Watkins, 1999a). I faglitteraturen påpekes det at skolene bør oppmuntre ansatte til utvikling (Isaacson & Bamberg, 1992), noe flertallet i ledelsen ved skolen forteller at de gjør. Funnet er i tråd med Senges (2006) teori som påpeker at personlig mestring må vektlegges for at individer skal skape en egen visjon som vil fremme personlig vekst og læring. Gjennom å være en lærende organisasjon vil en kunne skape en positiv arbeidsplass for ansatte hvor de får utvikle seg og samtidig legge grunnlag for positive prestasjoner for organisasjonen (Driver, 2002). Grunnlaget for personlig mestring i den undersøkte skolen er lagt gjennom organisatoriske strukturer, som i følge litteraturen vil kunne bidra til å fremme individets rolle som myndiggjorte bidragsyttere (Yang, et al., 2004). Enkelte i ledelsen påpeker også at de gjennom personlig mestring ønsker å skape en aktivisering hos de ansatte. Aktivisering eksemplifiseres av ledelsen som involvering og ønske om å delta i organisasjonens visjon. Ledelsens forventninger om aktivisering gjennom personlig mestring er i tråd med Senges (2006) beskrivelser av hvordan vektlegging av individenes mulighet til utforskning og utvikling vil kunne skape grunnlag for at organisasjonsmedlemmenes utvikler egne visjoner som vil motivere til handling.

Opplevd forventning om læring og utvikling. Det ser ut til at strukturene som er ment å fremme læring i den aktuelle skolen setter høye krav til individene da majoriteten av både lærere og ledere opplever at arbeidsmengden er større enn ved andre skoler. Arbeidsmetodene det er lagt

opp til oppleves som utfordrende for flere informanter, og det å utvikle seg kontinuerlig oppleves som et press for flertallet av både lærere og ledere. I den undersøkte skolen ser det imidlertid ikke ut til at presset oppleves utelukkende negativt da flere av både lærere og ledere påpeker at det innebygget i presset ligger muligheter for utvikling. Noe av det opplevde presset i den aktuelle skolen antas å henge sammen med ledelsens klare uttalelser til lærerne om at de er spesielt utvalgte og at de har høye forventninger til dem. Intervjuene har også avdekket at majoriteten av lærerne er bevisst at det opplevde læringspresset i skolen henger sammen med forventninger om utvikling fra ledelsen. Enkelte av lærerne uttaler imidlertid at de slett ikke opplever et slikt press. En kan stille spørsmål ved hvorvidt dette kan være et tegn på at de gjennom økt digital kompetanse mestrer jobben i stor nok grad til å oppleve å fungere i arbeidshverdagen. På den måten kan disse lærerne ha opparbeidet en form for mestring i arbeidshverdagen som kan virke som en buffer mot opplevd press. Altså ser det ut til at skolen, i tråd med Senge (2006), har lagt til rette for at individene skal oppleve personlig mestring. Slik kan skolen legge grunnlag for organisasjonens læring ved at individene søker etter å forbedre evner som fremmer ønskede resultater. Personlig mestring (Senge, 2006) fremmes hovedsakelig gjennom praktiske ferdigheter i den undersøkte skolen. Teori påpeker også at individenes læring må være knyttet til organisasjonens strategi og behov for at den skal være av verdi for organisasjonen (Dunphy, et al., 1997), og den praktiske kunnskapen er viktig i den undersøkte skolen. Da lærerne selv ønsker et praktisk fokus i sin arbeidshverdag (se diskusjon om systemtenkning), vil en kunne anta at ledelsens ønsker om økt praktisk kunnskap gjennom kursing også oppleves som positivt for lærerne.

Opplevelse av mulighet til læring og utvikling. Flertallet av lærerne oppfatter ledelsen som positiv til at de får videreutdanne seg, men at de likevel savner en mulighet til faglig oppdatering, som for eksempel å lese ny faglitteratur. Organisasjonsmedlemmene i skolen forteller også at det er avsatt én time hver uke til nettopp en slik faglig oppdatering. Likevel ser det ut til at den tilmålte tiden ikke brukes slik intensjonen er. Flertallet av både lærere og ledere forteller at tiden går med til praktiske gjøremål som ikke kan utsettes. Innbygget i lærerrollen ligger det en del krav fra det offentlige knyttet til blant annet karaktersetning, føring av fravær og retting av oppgaver, noe som gjør at lærernes tid beslaglegges av disse praktiske oppgavene. En kan slik stille spørsmål ved hvorvidt den undersøkte skolen står fritt til å frigjøre mer tid til faglig oppdatering for sine ansatte. Ved at ledelsen uttrykker høye forventninger til faglig oppdatering

må en likevel kunne påpeke at den tilmålte tiden lærere og ledere har til dette formål, ikke strekker til. Flertallet av lærerne ser seg nødt til å benytte sin egen fritid for å følge opp forventningene knyttet til faglig oppdatering. Majoriteten av lærerne forteller at de har ønsker om å oppdatere seg på faglitteratur, men at arbeidshverdagen ikke tillater dette da tiden i stor del brukes til å rette prøver og lignende. En kan slik stille spørsmål til hvorvidt ledelsen kunne fjernet en del av det opplevde presset majoriteten av lærerne rapporterer om ved å tillate mer tid til faglig oppdatering. Lærernes opplevelse av press og den manglende muligheten til å leve opp til forventninger om utvikling vil kunne skape motsetninger som kan oppleves uheldig for den enkelte lærer.

Opplevelsen av mentale modeller

Ledelsens rammer og forventinger. Et av de viktigste strukturelle kjennetegnene på en lærende organisasjon er evnen til å knytte og opprettholde kontakt med det eksterne miljøet for å tilpasse seg kontinuerlig endring (Yang, et al., 2004). Skolens tette samarbeid med næringsliv og utdanningsinstitusjoner viser et tydelig ønske om å ta til seg ny kunnskap og opptre åpent overfor eksterne aktører. Gjennom innspill fra kompetente aktører og organisasjonsmedlemmer vil det kunne utvikles muligheter til å oppdatere seg på det nyeste innenfor deres respektive fagfelt. Skolen kan derfor sies å være et godt eksempel på en nyopprettet og innovativ institusjon slik Giles og Hargreaves (2006) beskriver. Dette viser at skoler ikke nødvendigvis må være en lukket institusjon (Senge, et al., 2000), og at den undersøkte skolen tar på alvor de utfordringene kunnskapssamfunnet stiller til kompetanseheving.

Faktorer i skolen som kan hemme eller fremme utfordring av mentale modeller. På samme tid er det en klar oppfatning blant organisasjonsmedlemmene at de opplever å ha begrenset handlingsrom grunnet de strenge rammene de offentlige instansene setter. Flere ledere og enkelte lærere trekker frem at disse rammene også bærer preg av et tradisjonelt syn på hvordan skoler bør drives. Dette kan illustrere skolens avhengighet til sosiale institusjoner som kan hindre skoler fra å bli lærende (Senge, et al., 2000) og hvordan det kan oppleves frustrerende på organisasjonsmedlemmene om rammene ikke åpner for fornying.

Mentale modeller på individ og organisasjonsnivå. Flertallet i ledelsen forteller at skolen er åpen for å eksperimentere og teste ut nye metoder i forhold til de offentlige rammene de må jobbe innenfor. Dette tyder på at den undersøkte skolen er dyktig på å utfordre antagelsen om at skolen skal følge tradisjonelle arbeids- og undervisningsmønstre, og de forsøker å opprettholde

en lærende struktur ved å evaluere skolens fremgang og læringsvillighet. For organisasjonsmedlemmene er det en naturlig reaksjon at eksperimentering og evaluering av skolens prosesser kan oppleves slitsomt (Elkjaer, 2001). Kontinuerlig evaluering kan oppleves utfordrende for medlemmene da det gir rom for prosessendringer i skolens rutiner, noe som kan få direkte innvirkning på deres arbeidshverdag. Dette gjør seg spesielt gjeldende i en lærende organisasjon der målet er å samordne organisasjonsmedlemmenes verdier og tankesett med organisasjonens overordnede mål (Senge, 2006). Å stille spørsmål ved egne sannheter og evaluere sine bruksteoriens bakenforliggende antakelser (Argyris & Schön, 1996) oppleves ofte som en vanskelig og til dels smertefull prosess (Elkjaer, 2001). Dette forklarer Argyris og Schön (1996) med at grunnleggende antakelser har betydning for individets identitet som en ønsker å holde fast ved. Ut fra diskusjonen om lærernes inkludering og eierskap til overordnede problemstillinger (se diskusjon om systemtenkning) kan det imidlertid argumenteres for at skolens overordnede evalueringsprosesser er mindre slitsomme for lærerne ettersom de ikke nødvendigvis berører deres personlige mentale modeller. For lærerne i skolen er fokus på praktiske oppgaver som henger sammen med egen undervisning. Slike personlige evalueringer kan sies å skille seg fra et mer overordnet perspektiv som tar for seg den kollektive fremgangen og skolens strukturer. For ledelsen vil slike overordnede evalueringer kunne ha større personlig betydning ettersom de selv har vært med på å bestemme skolens kunnskapsstrukturer og verdisett. På den måten oppleves det som slitsomt for ledelsen å måtte utfordre strukturene og prosessene de har lagt rammene for. Lederne hevder imidlertid at de er dyktige på å utfordre skolens mentale modeller til tross for påkjenningene dette kan medføre. Dermed opplever ledelsen at de fremstår som gode rollemodeller og fasilitatorer for læring slik Senge (2006) hevder er en nødvendighet for å skape en lærende organisasjon. I tillegg poengterer Glosvik (2008) at ledelsen har ansvar for å utfordre organisasjonsmedlemmenes mentale modeller samtidig som de påser å utfordre sine egne modeller. Ved å fremstå som læringsvillige antas det at ledelsen vil kunne motivere lærerne til å engasjere seg i organisasjonens læring og komme med nye ideer. Dette er i tråd med byggesteinene til Garvin et al. (2008) om læringsfremmende ledelse som Higgins et al. (2011) identifiserer som en viktig dimensjon i en lærende skole.

Formalisert læring som en indirekte kontrollmekanisme. Det er en uttalt norm i skolen om at samtlige må være åpen for endring, utfordre sine tankesett og bevege seg ut av sin komfortsone. En slik tankegang vil i utgangspunktet være positivt for nyskaping i skolen

(Senge, et al., 2000), men det kan også argumenteres for at den uttalte normen kan fungere som en kilde til beslutningsmakt hos ledelsen (Coopey, 1995). Lærernes opplevelse av å måtte utfordre sine mentale modeller kontinuerlig kan tolkes som at ledelsen presser lærerne til å følge de bestemmelser som tas. Om lærerne ikke godtar endringene ledelsen har lagt til grunn kan ledelsen stille spørsmål om hvorvidt lærerne faktisk utfordrer sine mentale modeller i møte med nye utfordringer. Ved å tolke endringsmotstand som et tegn på at lærerne ikke har utfordret sine mentale modeller kan ledelsen få gjennomslag for sine beslutninger og tvinge ansatte til å lære. Fenwick (2001) beskriver et slikt scenario som å nedgradere mennesket til å omfavne det ustabile og kontinuerlig innrette seg etter hva ledelsen ønsker. En slik type beslutningsmakt betraktes av Schein (1999) som tvangsovertalelse hvor organisasjonsmedlemmer presses til å lære og akseptere rammene som organisasjonen har bestemt. På den måten kan lærernes læring formaliseres og reguleres mot å nå skolens strategiske mål, uten at dette nødvendigvis vil fremme lærernes interesser. Her kan det trekkes paralleller til Elkjaers (1996) argument om at læring ikke bør kontrolleres gjennom styringsmekanismer ettersom læring i seg selv er en iboende del av menneskets natur. Ut fra de fastsatte evalueringene og de sterke føringene fra ledelsen kan det i den undersøkte skole legges opp til en form for akseptert læring slik Jones og Hendry (1994) beskriver. For organisasjonsmedlemmene i skolen kan akseptert læring vise seg ved å lære det ledelsen bestemmer, eller å utfordre de mentale modellene ledelsen forteller dem. Dersom en slik formalisert læring er hovedkilden til kunnskapsheving, og går på bekostning av den mer uformelle læringen til organisasjonsmedlemmene (Krogh, et al., 2001), kan det stilles spørsmål ved hvor humanistisk og frigjørende en læringsorientert skole kan være.

Vedtatte sannheter og handlingsteorier. Lærerne er til en viss grad bevisst ledelsens beslutningsmakt da enkelte beskylder ledelsen for å være lite villig til å ta i mot kritikk og lett kan skjule seg bak skolens vedtatte sannheter. Slike vedtatte sannheter kan for eksempel være ledelsens bestemmelse om at skolen skal være ”papirløs” og utelukkende benytte seg av digitale hjelpemidler (se resultat om personlig mestring) - et tema som oppleves av enkelte lærere som udiskutabelt. I den forbindelse opplever enkelte lærere en diskrepans mellom hva ledelsen sier man skal gjøre (utfordre sine mentale modeller), og det som utvises i handling (overser kritikk som går på skolens læringsrammer og strukturer). Dette er et eksempel på hva Argyris og Schön (1996) betegner som et misforhold mellom handlingsteorier hvor uttalte teorier (alle skal utfordres sine mentale modeller og på den måten utvikle seg) og bruksteorier (det viktigste er at

lærerne følger rammene vi legger opp til) ikke stemmer overens. Enkelte av lærernes opplevelse av å ikke kunne diskutere det udiskutable indikerer at skolen vektlegger enkelkretslæring fremfor dobbelkretslæring, noe som har vist seg som en gjennomgående trend i skolesystemet (Leithwood, et al., 1998). I lys av Glosviks (2008) poeng om at ledelsen skal utfordre både sine egne og medlemmenes mentale modeller, kan det virke som om ledelsen i skolen er mest opptatt av medlemmenes mentale modeller. Dette vil være en naturlig lederatferd ettersom det er mer truende å utfordre strukturene og verdiene de selv har vært med å skape (Argyris & Schön, 1996). Dermed opplever enkelte lærere at læringssystemet i skolen ikke rører ved de grunnleggende og fundamentale sannhetene som skolen egentlig bør evaluere. Det er imidlertid en mulighet for at lærerne er spesielt kritisk til ledelsen ettersom det er en uttalt forventning om at skolen skal utfordre sine mentale modeller. Det uttalte kravet kan medføre at lærerne har uforholdsmessige høye forventninger til at deres synspunkter og kritiske innvendinger skal bli hørt. Til en viss grad er skolen avhengig av å ha enkelte strukturer og fastsatte rammer som kan styre skolens daglige drift og fremtidige retning, uten at disse må evalueres kontinuerlig. Sagt på en annen måte; organisasjonsmedlemmene i skolen er avhengig av å lære, men de er også nødt til å utføre sitt arbeid på en effektiv måte (Mintzberg, Ahlstrand, & Lampel, 2005). I den forbindelse vil det være positivt å ha klare rammer som gir en felles retning og som det ikke stilles spørsmål ved, og at det gjøres effektive justeringer innenfor disse rammene (Krogh, et al., 2001). Dette underbygger Argyris og Schöns (1996) argument om at organisasjoner også er avhengig av enkeltkretslæring for å lykkes. Ettersom dobbelkretslæring kan oppleves ubehagelig på et individuelt nivå, kan det antas at organisasjonsmedlemmene vil oppleve ytterligere press på å utfordre mentale modeller dersom dobbelkretslæring ble vektlagt i større grad.

Opplevelsen av felles visjon

Ledelsens rammer og forventinger. Skolen har en uttalt visjon om å utfordre hverandre gjennom samarbeid. Med bakgrunn i denne visjonen er det lagt klare retningslinjer for hvordan organisasjonsmedlemmene skal opptre. At medlemmer jobber mot et felles mål betraktes i organisasjonsteorien som en forutsetning for organisatorisk suksess (Cummings & Worley, 2009), og dette er spesielt viktig i en lærende organisasjon hvor kollektivt samarbeid vektlegges i stor grad (Yang, et al., 2004). Det å bygge en felles visjon er imidlertid en utfordrende prosess ettersom lederes og ansattes interesser kan være svært forskjellig (Steiner, 1998). Senge et al. (2000) understreker at det å skape en felles visjon forutsetter hyppig dialog mellom ledere og

ansatte hvor personlige visjoner må sammenfattes til et felles verdigrunnlag. Yang et al. (2004) har også identifisert kontinuerlig dialog som en viktig komponent for å inkludere organisasjonsmedlemmene i et fellesskap der kritiske spørsmål kan stilles og hvor tilbakemeldinger verdsettes. Ledelsen i den undersøkte skolen har tatt et valg om å utforme visjonen og legge rammene for måloppnåelse i forkant av ansettelsesprosessen. Dette er gjort for å skape en viss forutsigbarhet i oppstartsprosessen. Til tross for at det kan være hensiktsmessig for ledelsen å enes om hvilken visjon skolen skal følge og at dette kan gi utgangspunkt for en kollektiv retning, er det lite som tyder på at lærerne har blitt inkludert i denne prosessen. Ettersom enkelte lærere opplever at skolens visjon i stor grad tilhører ledelsen, kan det tyde på at denne visjonsutviklingen virker mer passiviserende enn inkluderende og gir lærerne liten grad av medbestemmelse

Dialog og moralsk overtalelse. I følge Yang et al. (2004) er myndiggjøring av ansatte en nøkkelkomponent for å skape en visjon som eies av samtlige organisasjonsmedlemmer, noe som krever åpen dialog mellom ledelsen og ansatte. Enkelte av lærerne oppfatter visjonen om kollektiv læring som å bli presset inn i et samarbeid hvor valget om å avstå fra en felles visjon er fraværende. De samme lærerne opplever at de ikke har noe annet valg enn å innrette seg etter visjonen og dette kan betraktes som en motvekt til myndiggjøringen som Yang et al. (2004) beskriver. På den måten kan et forsøk på å bygge en felles visjon oppfattes som en kontrollerende prosess ved at ledelsen har lagt klare retningslinjer for den daglige driften, og forventer at lærerne skal se gevinsten ved en slik måte å jobbe på. Dette kan tyde på at dialogen mellom ledelsen og lærerne ikke har vært tilstrekkelig, og det blir viktig å poengtere at åpen dialog ikke har som mål å overbevise andre mennesker (Senge, 2006). På den annen side kan det argumenteres for at en viss form for overtalelse vil være nødvendig for at samtlige i en lærende skole skal dra i samme retning. Steiner (1998) fant med sin studie at ansattes personlig visjon ikke samsvarte med ledelsens visjon om å skape en lærende organisasjon. Slike interesseforskjeller mellom ledelsen og ansatte kan være vanskelig å forene. Dermed kan det være hensiktsmessig at ledelsen i skolen er tydelig og får overbevist ansatte om at deres visjon er den riktige veien å gå. Glosvik (2008) argumenterer for at meningsbærende dialog er nødvendig for å skape en felles visjon i skolen, men han påpeker samtidig at ledelsen må utvise en moralsk overtalingsevne overfor lærerne. Moralsk overtalelse innebærer at ledelsen opptrer aktivt i utformingen av gruppenormer og bevisstgjør lærerne om den praksis som skal vektlegges i skolen (Glosvik, 2008). Ut fra

opplevelsen til enkelte av lærerne kan det likevel argumenteres for at en slik moralsk overtalelse vil kunne hindre inkludering i visjonen dersom lærernes personlige visjoner ikke samsvarer med skolens visjon. Mangel på åpen dialog rundt visjonen vil sannsynligvis ikke bidra positivt i så måte.

De riktige menneskene. Blant majoriteten av lederne og lærerne deles følgende antagelse: Dersom organisasjonsmedlemmene ikke følger visjonen, eller er kritiske til skolens idégrunnlag, bør de finne seg en annen arbeidsplass. En bevisst strategi fra ledelsen har vært å ansette lærere med sammenfallende tanker om samarbeid og læring, noe de betrakter som de ”riktige menneskene.” Ettersom visjonen vektlegger kontinuerlig samarbeid forventes det at organisasjonsmedlemmene må jobbe på samme måte, og dersom enkelte bryter med disse arbeidsmetodene blir de betraktet som avvikere som kan hindre skolens målsetting. En slik tankegang er til en viss grad sammenfallende med hva Senge (2006) beskriver om felles visjon. Ettersom den lærende organisasjon er avhengig av tett samarbeid og et felles mål, vil den være spesielt utsatt for ”utskudd” og subkulturer som ikke ønsker å følge flertallets arbeidsmetoder (Kofman & Senge, 1993; Senge, 2006). Ut fra resultatene kan det virke som om enkelte ledere har tatt til seg denne tankegangen ettersom de påpeker viktigheten av å begrense antall lærere som jobber på siden av den uttalte visjonen. En kan tenke seg at det vil være en fordel for skolen at samtlige følger den uttalte visjonen, og at de mer kritiske lærerne vil kunne svekke effektiviteten dersom de ikke ønsker å utfordre sine kollegaer gjennom et samarbeid. Eksempelvis vil det være lite gunstig å legge opp til et felles undervisningsprogram dersom enkelte lærere følger sin egen praksis, uten å dele dette med kollegaer. På den annen side kan den uttalte visjonen fungere som en slags indirekte kontrollmekanisme overfor organisasjonsmedlemmene i skolen. Et press til å innordne seg en felles visjon vil kunne tvinge lærerne til konformitet som kan innebære å gi slipp på individuelle antagelser om hvordan de mener skolen bør arbeide (se diskusjon om gruppelæring). Schein (1999) beskriver et slikt fenomen som tvangsovertalelse hvor ledelsen kan kontrollere hva som skal læres, noe som tydelig begrenser lærernes alternative arbeidsmetoder. Ettersom visjonen i skolen til en viss grad begrenser individuelt handlingsrom til fordel for et kollektivt resultat, er det et paradoks at denne læringsorienterte skolen skal kunne fremme individuell frihet og personlig mestring, slik Senge (2006) forespeiler. Dette paradokset forsterkes ytterligere av at enkelte organisasjonsmedlemmer antyder at visjonskritikerne bør slutte i jobben da de ikke passer inn i skolen. En slik antagelse

samsvarer med Scheins (1999) beskrivelse om at enkelte ansatte kan bli tvunget ut av sin egen organisasjon, noe som naturligvis kan utgjøre en belastning for individet. I tillegg kan det stilles spørsmål ved hvorvidt skolen faktisk er tjent med at ”avvikerne” velger å slutte eller holder meningene for seg selv. Dixon (1998) argumenterer for at lærende organisasjoner er avhengig av medlemmers vilje til å ta opp de vanskelige spørsmålene knyttet til visjonen og de underliggende antakelsene. Dermed kan det tyde på at organisasjonsmedlemmene ikke gis anledning til å ta del i dobbelkretslæring slik Argyris og Schön (1996) beskriver. Denne formen for læring utvises nettopp ved å stille spørsmål ved organisatoriske antakelser, og endre disse dersom det gir et utgangspunkt for mer hensiktsmessige handlinger (Argyris & Schön, 1996). I den undersøkte skolen kan det imidlertid virke som at ønske om en samordnet arbeidsmetode går på bekostning av deres utfordring av den uttalte visjonen. Dette kan reflektere den tosidige, og muligens motstridende ideen om at samtlige skal kunne være kritisk til visjonen, samtidig som alle må jobbe på samme måte. Dersom kritikerne ekskluderes er det lite som tyder på at den læringsorienterte skole fremmer individuell vekst og humanistiske verdier.

Opplevelsen av gruppelæring

Ledelsens rammer og forventninger. Marsick og Watkins (1999a) hevder organisasjonslæring er et resultat av individuell læring som forgrener seg videre ut til organisasjonen gjennom gruppenivået. Senge (2006) hevder at i dagens kunnskapssamfunn er grupper de fundamentale læringsenhetene, og organisasjonslæring avhenger av at de ulike gruppene i organisasjonen lærer - om ikke grupper lærer kan heller ikke organisasjonen lære. Skolen i vår undersøkelse ser ut til å vektlegge dette i stor grad da gruppelæring og samarbeid trekkes frem av majoriteten av ledelsen som eksempler på hvordan de har planlagt for organisasjonslæring i skolen. I teorien er det en grunnleggende antakelse om at kollektiv læring vil fremme kunnskap utover det individene ville gjort på egenhånd (Isaacson & Bamburg, 1992). Dette finner en også i vår undersøkelse da majoriteten av ledergruppen forteller at fokus på samarbeid vil skape noe mer enn summen av individene. Deler av ledelsen forteller at de forventer at samarbeidet vil fremme kunnskapsdeling, og påpeker at individene gjennom samarbeid vil skape noe større enn de ville klart alene. Ved at ledelsen fremmer samarbeid i organisasjoner hevder Yang et al. (2004) at ansatte kan øke sin evne til å jobbe sammen mot et felles mål. Både lærerne og lederne i den undersøkte skolen ser fordeler med samarbeidet ved at de kan dele på undervisningsopplegg og på den måten lære av hverandre. Litteraturen viser også

at skoler gjennom blant annet gode læringsrutiner kan ha en positiv påvirkning på ansattes opplevde arbeidskvalitet (Silins & Mulford, 2004). Dette fordrer at lærerne får være med å bidra til å utvikle et felleskap hvor beslutninger og strategier for læring kan diskuteres (Silins & Mulford, 2004), noe som også er hensikten med gruppelæringen i den undersøkte skolen.

Opplevelsen av samarbeid. Funnene i undersøkelsen indikerer imidlertid en tosidighet da intervjuene har avdekket flere utfordringer knyttet til samarbeidet i skolen. Flertallet av både ledere og lærere er reflekterte rundt samarbeidet og det stilles spørsmål ved hvorvidt det å jobbe sammen alltid er positivt for organisasjonen. Enkelte av lederne i vår undersøkelse er bevisst hvordan samarbeid kan forsinke beslutningsprosesser ettersom mange mennesker skal involveres. Altså indikerer funnene at samarbeid i enkelte tilfeller slett ikke bidrar til å effektivisere organisasjonen. En kan slik stille spørsmål ved hvorvidt ledelsen har et bevisst forhold til om det i alle arbeidsoppgaver vil være behov for gruppelæring, eller om enkelte prosesser burde vært holdt utenfor denne arbeidsformen. I følge Critchley og Casey (1996) er det ikke behov for gruppelæring såfremt det ikke deles en felles usikkerhet i arbeidet som skal utføres.

Majoriteten av lærerne er tydelige på at de opplever seg tvunget inn i samarbeidet og ikke har andre valg enn å følge opp de strukturene ledelsen fremmer. Flere av lærerne opplever i denne sammenheng at fokuset på samarbeid krever mye fleksibilitet hos individene, da egne oppfatninger og antakelser gjerne må vike for at gruppen skal komme til enighet. I litteraturen påpekes det at det kan oppleves som utfordrende å tilsidesette egne antakelser (Schein, 1999), og en kan stille spørsmål om hvorvidt individenes rolle i den undersøkte skolen nedgraderes til fordel for gruppelæringen, og at dette kan ha negative konsekvenser for individene. Likevel kan det argumenteres for at dobbelkretslæring, som bygger på å utfordre sine egne antakelser, vil være en viktig kilde til organisasjonslæring. Til tross for utfordringer som ligger innebygget i kollektivt arbeid, vil det være viktig for skolen å fremme de prosesser som antas å føre med seg læringsformer hvor en utfordrer gruppens antakelser. Dette med bakgrunn i at det er en viktig kilde for læring og organisatorisk utvikling (Argyris & Schön, 1996).

Å skulle jobbe i en skole med klare føringer for samarbeid er utfordrende da flere av lærerne opplever det problematisk å jobbe med kolleger som ikke ønsker å samarbeide. Det påpekes videre at de som ikke ønsker et samarbeid vanskeliggjør utførelse av jobben for dem som ønsker å være utforskende og dele denne utforskende tilnærmingen med andre. Majoriteten av lærerne i den undersøkte skolen opplever stadige utfordringer knyttet til å samarbeide med

mennesker som ikke har sammenfallende mål og visjoner som dem selv. Da den tradisjonelle lærerrollen, og forholdet lærere i mellom, kan karakteriseres av å jobbe noe isolert (Smylie, 1992), kan en anta at lærerne opplever det som ekstra utfordrende å presses inn i denne type samarbeid. Flere i ledelsen ser at lærerne opplever enkelte vanskeligheter med samarbeidet og påpeker at dette kan ha en sammenheng med at lærerne gjennom sine erfaringer ved andre skoler har opplevd stor frihet i sin rolle. Samarbeidet og de strenge rammene i den undersøkte skolen oppleves å begrense denne friheten, hvilket er interessant i lys av lærerrollen som privat og autonom (Smylie, 1992). Gjennom samarbeidet utfordres da den tradisjonelle lærerrollen, noe som kan oppleves vanskelig for lærerne. Gruppelæringen kan slik sees å sette krav til lærerne ved å presses inn i samarbeidsformer som til tider oppleves slitsomme, og en kan stille spørsmål ved hvorvidt denne arbeidsformen virkelig fremmer individets interesser

Lærerrollen og den åpne dialog. Et eksempel på at gruppelæring kan være vanskelig er bruken av rundeprinsippet. Flere i ledelsen forteller at de opplever misnøye blant enkelte av lærerne da de gjennom dette tiltaket tvinges til å mene noe og uttale seg om et aktuelt emne. Ettersom Senge et al. (2000) påpeker at det er viktig for dialogen at alle ansatte uttaler seg ved både møtestart og slutt for å belyse individenes tanker og følelser, kan rundeprinsippet betraktes som et tiltak rettet mot dette målet. Lærerne på sin side betrakter ikke rundeprinsippet som en del av den lærende organisasjon. En kan anta at dette henger sammen med enkelte av lærernes opplevde bruk av rundeprinsippet, da dette avviker fra ledelsens intenderte bruk. Flere av medlemmene i ledelsen forteller at tiltaket skal legge grunnlag for åpen dialog, involvering i møtene og tilrettelegge for at innvendinger kommer frem i møtetiden, og ikke i etterkant. Enkelte lærere opplever likevel ikke at tiltaket fremmer meningsutveksling, men i stor grad består av å ytre meninger som fremmer enighet (gjenta det andre har sagt), gjerne sammenfallende med det de oppfatter at lederne ønsker. Da ledelsens ønske for rundeprinsippet er å få diskusjonene frem i møtesituasjoner, vil dette i lys av lærernes uttalelser være vanskelig. Funnene tyder på at lærerne opplever en del utfordringer knyttet til samarbeidssituasjonen, men velger likevel ikke å uttale seg, og en kan da gjerne anta at dette diskuteres i andre fora. På samme tid kan en stille spørsmål ved hvorvidt gruppelæring faktisk er et tema ledelsen ønsker diskusjon rundt (se diskusjon om felles visjon) da rundeprinsippet ikke er ment å fungere som en åpen arena for kommunikasjon med ledelsen, men en mulighet til å uttale seg om ett spesielt emne. Utfordringene med rundeprinsippet kan også sees i sammenheng med én av lærernes uttalelser om at hun velger å

ikke ta opp enkelte tema fordi hun opplever at det ikke vil føre med seg noen form for endring og kan føre til konflikt. I teorien påpekes det at grupper vil kunne fremme ny innsikt og gjensidig overføring av kunnskap gjennom en aktiv rolle og åpen refleksjon (Senge, 2006; Yang, et al., 2004), noe som er et tankekors i lys av flere av lærernes opplevelser av mangel på åpenhet i møtene. I den undersøkte skolen fremstår dette som et paradoks da deler av ledelsen også forteller at alle gjennom rundeprinsippet skal uttale seg, noe som tyder på at dialogen ikke preges av fritt valg om å delta. Selve dialogen i en organisasjon vil, om den preges av åpne refleksjoner kunne legge grunnlag for gruppens felles opplevelse av mål (Senge, 2006), men det ser altså ut til at rundeprinsippet ikke oppfyller denne funksjonen.

Psykologisk trygghet. Utfordringene knyttet til rundeprinsippet er også interessant i lys av teori som påpeker at det kan oppleves ubehagelig for individer å ytre meninger som er sterkt motstridende med gruppens oppfattede mål. Psykologisk trygghet sees da som en forutsetning for organisasjonslæring (Garvin, et al., 2008). For å lære er det viktig at ansatte føler at de kan være uenige, stille spørsmål og tørre å ytre sine egne meninger (Garvin, et al., 2008). Om gruppemedlemmene ikke tør ytre sine meninger til andre i gruppen eller ledere kan dette fremstå som en barriere for læring (Steiner, 1998), noe som er interessant da én lærer påpeker at hun unngår konflikt ved å tilbakeholde sine meninger. I følge litteraturen (Senge, et al., 2000) vil lærerne føle seg trygge dersom deres uttalelser og meninger aksepteres. Da enkelte av lærerne forteller at de ikke opplever denne formen for aksept kan man slik stille spørsmål ved hvorvidt de opplever trygghet slik Senge et al. (2000) beskriver. Samtidig vil det i grupper som fremstår som homogene kunne oppleves som utfordrende å fremme avvikende oppfatninger (Edmondson, 1999), noe som muligens kan være årsaken til lærernes manglende ytringer i forbindelse med rundeprinsippet. At alternative synspunkter til skolens arbeidsmetoder betraktes som avvik kan også få betydning for læringsmiljøet i skolen. Higgins et al. (2011) fant at et psykologisk trygt læringsmiljø er en viktig faktor for å fremme læring i skolen. Et psykologisk trygt læringsmiljø omhandler hvorvidt ansatte opplever at de kan fremme egne meninger, om det er en åpenhet for nye ideer, og i hvilken grad ansatte gis tid til å reflektere over organisatoriske prosesser (Garvin, et al., 2008). Forskning innenfor skolesektoren har avdekket at ansatte i tråd med våre funn, i liten grad kommer med konstruktiv kritikk eller avvikende synspunkter, men er mer trolig å dele sine positive resultater (Goh, et al., 2006). En kan slik stille spørsmål ved hvor stort

læringsutbytte samarbeidet tilfører skolen ved at det både setter høye krav til de ansatte og det psykososiale miljøet på arbeidsplassen.

Metodiske betraktninger

Analyse, intervjuguide og transkripsjon. Denne undersøkelsen har en kvalitativ, fortolkende fenomenologisk tilnærming. Intervjuene er utført etter en detaljert intervjuguide og det har blitt benyttet templateanalyser (TA). Gjennom den fortolkende fenomenologiske tilnærmingen tas det høyde for at beskrivelsene av opplevelser vil være en refleksjon av både intervjuers og informantens fortolkning (Willig, 2008). Det kan i så måte trekkes frem at våre analyser bygger på fortolkninger av informantenes opplevelser og at disse ikke alltid vil være en nøyaktig refleksjon av informantenes egne oppfatninger. En svakhet ved analysen kan være at det foreligger begrenset litteratur med retningslinjer og råd for bruk av TA, og at dette er en mulig ulempe for uerfarne forskere. Balansen mellom åpenhet til data og oppbygning av system i analysen av de innsamlede dataene vil i følge King (1998) kunne være utfordrende. TA er til tross for dette en analysemetode som fremstår svært fleksibel og oversiktlig. Struktureringen av datamaterialet som fremmes gjennom metoden vil i følge King (1998) kunne øke det endelige produktets ryddighet og slik gjøre det mer tydelig.

Vi har innhentet data utelukkende ved bruk av intervjuer. Intervjuene vil gjenspeile informantenes egne opplevelser og ikke nødvendigvis nøyaktige gjengivelser av virkeligheten slik den fremstår for andre. I så måte er dette ingen fullverdig casestudie da det kun er benyttet én datakilde og det i litteraturen påpekes at casestudier er undersøkelser av fenomener i sin naturlige sammenheng ved bruk av flere kilder til data (Yin, 2009). Om vi hadde benyttet observasjon i tillegg til intervju kunne vårt bilde av læringsfremmende prosesser i organisasjonen vært beriket ytterligere. Blant annet kunne informasjon knyttet til møter i organisasjonen vært belyst på en mer utfyllende måte. Dette kunne hevet studiets overførbarhet og bekreftbarhet ved å tilføre analysen en ny dimensjon knyttet til de prosesser som faktisk foregår i skolen. Til tross for denne svakheten antas det ikke at dette i for stor grad vil påvirke undersøkelsens resultater. Med bakgrunn i oppgavens omfang og ønsket om å avdekke individenes personlige opplevelser falt valget naturlig på intervju som metode.

Intervjuguiden fanger opp viktige emner knyttet til organisasjonslæring ved at individenes opplevelse av blant annet læringsfremmende tiltak, informasjonsdeling og individets rolle belyses. Ettersom skolens styringsdokument ble gjort tilgjengelig for oss før intervjuguiden ble

utviklet kunne vi valgt å bygge intervjuguiden opp rundt Senges teori for den lærende organisasjon (2006), da det fremkom av dokumentet at denne ble vektlagt. Vi ønsket imidlertid ikke å snevre spørsmålene inn spesifikt til denne teorien da den har møtt kritikk for å fremstå diffus og høytsvevende (Elkjaer, 2001). Intervjuguiden inneholder følgelig spørsmål som kan nyansere fenomenet organisasjonslæring utover de teorier som ligger til grunn for Senges disipliner. Ved å velge en åpen tilnærming til undersøkelsene er det imidlertid fare for at intervjuguiden har favnet om for mange emner. Om vi som forskere hadde gått grundigere inn i tilgjengelig informasjon om skolen kunne vi utviklet en mer spesifikk guide som ville åpnet for en dypere undersøkelse av enkelte temaer i intervjusituasjonen. Til tross for dette vil intervjuguiden ha dannet grunnlag for å fange opp ulike perspektiver av virkeligheten. Likevel vil ikke nødvendigvis alle disse perspektivene være av lik relevans for informantene og studien (Malterud, 2002). Da deler av informasjonen som har fremkommet sees å falle utenfor studiens forskningsspørsmål, kan dette tyde på at intervjuguiden har vært for omfattende. Intervjuguiden er benyttet i sin helhet og har gitt et bredt innsyn i skolens arbeid med organisasjonslæring. Til tross for dette er enkelte av spørsmålene utelatt i resultatdelen og den videre analysen ettersom de faller utenfor oppgavens nåværende forskningsspørsmål, eller har vist seg mindre relevant for skolens læring enn først antatt. Vår rolle som forskere vil her få stor betydning for hvilke kunnskap som fremkommer av analysene da valgene knyttet til hvilke informasjon som trekkes frem ligger hos oss (Malterud, 2002).

Gjennom intervjuene er det fremkommet informasjon rundt bruken av Senges modell for organisasjonslæring som har gjort det naturlig å presentere funnene i lys av denne. Ledelsen presenterte flere tiltak knyttet til hvilke av de fem disiplinene de var ment å fremme. Til tross for dette kunne ikke alle de identifiserte læringstiltakene kategoriseres inn under Senges fem disipliner basert på informasjonen som har fremkommet av intervjuene. Enkelte av tiltakene kan passe inn under flere av Senges disipliner ettersom disse omfatter et bredt spekter av tema (Örtenblad, 2007). Med utgangspunkt i analysene har vi selv tatt et valg hvor vi mener de ulike emnene passer inn i Senges disipliner. På bakgrunn av både Senges diffuse avgrensning mellom de ulike disiplinene (Örtenblad, 2007) og friheten i analysen som ligger hos oss som forskere (Malterud, 2002), vil dette muligens kunne medføre at enkelte resultater ikke vil reflektere informantenes egne oppfattelser. Imidlertid ønsker vi å påpeke at våre valg baserer seg på

grundige analyser og vi mener at inndelingen i Senges disipliner kan bidra til å øke studiens oversiktighet.

Gjennom transkripsjonene har målet vært å gjengi intervjuene så nøyaktig som mulig. Likevel er ikke teksten en faktisk virkelighet, men kun en gjengivelse av denne (Kvale, 1996). Den virkelige hendelsen som består av både de ulike partene og deres interaksjon vil kunne fordreies fra virkeligheten når den muntlige samtalen skrives om til tekst. Med bakgrunn i grundige transkripsjoner og transkripsjonsmalen (Appendiks G) mener vi å ivareta studiens troverdighet til tross for at rådata for studien er en samtale. Formålet med den nøyaktige transkripsjonen er å gjengi intervjuene på en slik måte at informantens mening fremkommer, og at teksten ivaretar informantens opplevelser og erfaringer (Kvale, 1996; Malterud, 2002).

Overførbarhet og utvalg. Utvalget i denne studien består av et formålstjenlig og relativt homogent utvalg, noe som er tilrådelig ved bruk av TA (Langridge, 2007). Da tilgangen til informantene er opprettet ved hjelp av en nøkkelperson, er det viktig at ikke denne personens eventuelle ønsker for studien preger utvelgelsen av informanter. For å sikre at nøkkelpersonens rolle i liten grad påvirker studiens troverdighet er det nedlagt retningslinjer for ønsket utvalg, som er etterfulgt. For eksempel er det satt krav om at informantene skal ha ulik ansiennitet, tilhøre ulike avdelinger og bestå av både ledere og lærere uten lederansvar. Ved å benytte formålstjenlig utvalg ønsket vi å oppnå bredt innsyn i de tema vi forsøkte å belyse, og samtidig øke studiens overførbarhet. Utvalget kan også sees som en avgrensning til en gruppe informanter med innsyn i de tema en ønsker å vektlegge (Kvale, et al., 2009; Maxwell, 2005). Utvalget består av 12 respondenter tilknyttet samme organisasjon. Om intervjuene hadde blitt utført i ulike lærende organisasjoner kunne dette ført til mer varierte besvarelser og slik økt studiets troverdighet og overførbarhet.

En svakhet ved studien kan også være at skolen som undersøkes er relativt nyoppstartet. Som en følge av dette kan det være vanskelig å skille opplevelsen direkte knyttet til at skolen er lærende fra at skolen i økende grad blir kjent med egne måter å drive skole på. Begge disse elementene kan henge sammen med opplevelsen av utvikling i skolen. Skolen har også valgt å vektlegge et sosiokulturelt læringsperspektiv noe som i analysen kan forveksles med informasjon knyttet til Senges gruppelæringsdisiplin. Dette er ikke blitt vektlagt i stor grad i analysen da skolen selv ikke ser ut til å skille dette fra hverandre.

Forskerrollen. Menneskelige aspekter knyttet til interaksjonen mellom intervjuer og informant kan påvirke informasjonen som fremkommer av intervjuet. En bør være bevisst at både informasjonsutveksling og sosial samhandling er grunnlag for en samtale mellom mennesker (Malterud, 2002). Relasjonen mellom forsker og informant blir slik viktig ved at vi som forskere lytter aktivt og skaper en trygg ramme for intervjuet (Thagaard, 2003). Selve intervjusituasjonen fordrer at forskeren får innsyn i informantens subjektive opplevelser og gjennom denne interaksjonen bringer frem ny kunnskap (Malterud, 2002). Svarene informantene har gitt under intervjuene kan følgelig være påvirket av de menneskelige aspektene knyttet til intervjusituasjonen. Konteksten, og vår forståelse av samspillet mellom oss som forskere og informanten, blir slik viktig for tolkning og funn i studien (Malterud, 2002). Intervjuets tema og vår rolle som forskere kan ha påvirket svarene til informantene. Reaktivitet - altså forskers påvirkning på settingen og individene man undersøker (Maxwell, 2005), vil slik kunne true studiens troverdighet. Flere i ledelsen tar mastergrad i skoleledelse, noe som kan ha ført til at de har svart på spørsmål om organisasjonslæring, mer for å bekrefte sin kunnskap overfor oss enn som en refleksjon av egne opplevelser av tema. Samtlige informanter har også utdannelse innen pedagogikk og er følgelig skolerte i læringsteori. Enkelte av informantene uttrykte noe fortvilelse knyttet til ikke å kunne gjengi læringsteori i møte med våre spørsmål om deres egne opplevelser av læring. Dette tyder på at de kan ha fokusert på å gjengi riktige svar, fremfor faktiske opplevelser. I intervjusituasjonen brukte flere av informantene lang tid på å tenke seg om før de svarte. Dette kan muligens henge sammen med at enkelte spørsmål er knyttet til oppfattelse av begreper innen organisasjonslæring og kan ha blitt oppfattet av informantene som til dels testende, til tross for at dette ikke var vår hensikt.

Begrepet "forskerbias" beskriver hvordan predisposisjoner hos forskeren kan påvirke forskningssituasjonen (Cozby, 2009; Maxwell, 2005). Om en er selektiv i sine valg av litteratur og vektlegger forskning som støtter opp under eksisterende antakelser vil dette kunne true studiets validitet. Etersom deler av den foreliggende litteraturen som tar opp menneskelige aspekter knyttet til organisasjonslæring har en kritisk tilnærming, kan dette ha gitt oss et bias i forskningssituasjonen. For å motvirke effekten av bias har vi bevisst analysert egne verdier og forventinger til studien både før, under og etter analysen. Vi har aktivt søkt kunnskap som kan utfordre våre konklusjoner, noe som vi mener vil kunne heve validiteten i studien. TA er også en

svært systematisk fremgangsmåte som gjennom kontinuerlig kontroll av hverandres analyseresultater vil kunne motvirke effekten av bias.

Etiske aspekter. Kvale (2009) påpeker at respondentenes interesser skal ivaretas og at refleksjon rundt etiske dilemma bør være gjennomgående i hele forskningsprosessen. I tråd med prosjektgodkjenningen fra NSD (Appendiks A) har det gjennom hele studiet vært av viktighet å ivareta personvernet. Med bakgrunn i dette har informasjonen blitt oppbevart i tråd med de retningslinjer NSD har lagt til grunn, og vi som forskere har vektlagt anonymisering i våre gjengivelser. I den avsluttende delen av hvert intervju har informantene blitt spurt om de har opplevd det som positivt eller negativt å bli intervjuet, hvorpå samtlige respondenter har poengtert at de syntes det var spennende. Maxwell (2005) understreker at informantene bør få en opplevelse av at de er ivaretatt og at deltakelsen også vil komme dem selv til gode. Flere informanter har uttalt at de ønsker å lese den ferdigstilte oppgaven, noe vi er svært positiv til. I tråd med Madison (2005) er vi bevisst en del etiske dilemmaer og implikasjoner til intervjusituasjonen ved de opplevelser og fortellinger informanten gjengir. Gjennom fremstillingen av informantene vil en som forsker være ansvarlig for at de behandles på en måte som ikke kan skade informantens verdighet eller private rom (Madison, 2005). Flere av våre spørsmål er utfordrende og har krevd en del refleksjon hos informantene, noe som muligens kan ha ført til nye vurderinger rundt egen rolle. I følge (Silverman, 2006) vil det kunne oppstå uventede etiske dilemmaer i løpet av intervjusituasjonen, spesielt ved åpne spørsmål hvor informantene oppmuntres til å fortelle. Spørsmålene i intervjuguiden er etter vårt skjønn ikke av sensitiv karakter, men spørsmål rundt forhold mellom ledelse og ansatte kan muligens oppfattes som vanskelig for enkelte av informantene. Samtidig kan enkelte spørsmål oppleves som personlige da vi i flere tilfeller påpekte at det var individenes egne opplevelser vi ønsket å belyse.

Praktiske implikasjoner og videre forskning

Praktiske implikasjoner. Undersøkelsen viser at lærernes opplevelse av å jobbe i en læringsorientert skole gjerne skiller seg fra ledernes ønske og uttalte intensjon. Ved å legge strenge strukturelle føringer for hvordan skolen skal lære er det begrenset hvor mye lærerne opplever at de utvikler seg, og det er lite som tyder på at skolens ønske om kontinuerlig forbedring uten videre kan samordnes med lærernes opplevde utvikling. Av praktiske implikasjoner viser dette at implementering av den lærende organisasjon i skolen er en krevende prosess da store deler av organisasjonens utvikling avhenger av ansattes involvering og ønsker

om å fremme organisasjonens mål. Å jobbe som en lærende organisasjon forutsetter derfor noe mer enn læringsfremmende strukturer (Thomsen & Hoest, 2001). Ideen om den lærende organisasjon er i utgangspunktet et appellerende konsept både for ansatte og ledere, men det viser seg at konstruksjonen av den lærende organisasjon også kan skape læringsbarrierer, spesielt for ansatte. Læringsfremmende strukturer kan i seg selv fungere som læringsbarrierer dersom de blir dominerende for samhandling mellom organisasjonsmedlemmer, i motsetning til å støtte denne samhandlingen (Krogh, et al., 2001). For skoler og andre organisasjoner er det viktig å være bevisst at den lærende organisasjon ikke nødvendigvis er en oppskrift på suksess som automatisk vil resultere i et kollektivt og produktivt læringsfelleskap, og dette fordrer en grunnleggende forståelse av den lærende organisasjon. I den forbindelse har ledelsen et omfattende ansvar for å sørge for en reell myndiggjøring av ansatte og inkludere dem i beslutningstaking som faktisk vil ha innvirkning på skolens strukturer retningsgivende verdier. Med dette menes å identifisere ansatte læringsbehov og interesser og se hvordan dette kan samordnes med organisasjonens virke. Her må ledelsen være bevisst hvordan læring i seg selv kan være en utfordrende prosess som fordrer et trygt læringsmiljø hvor ulike meninger betraktes som en kilde til videre læring. Dette innebærer å pleie organisasjonsmedlemmenes sosiale relasjoner slik at organisasjonsmedlemmene er villig til å dele av sin kunnskap (Krogh, et al., 2001). I en skolekontekst hvor lærerne i utgangspunktet ikke er vant med hyppig interaksjon og samarbeid med andre lærere kan bearbeiding av sosiale relasjoner vise seg spesielt viktig (Louis, et al., 1996).

Det viser seg at utformingen av den lærende skole kan gi ledelsen økt kontroll over hva som skal læres. Ved å formalisere læringen med praktiske arbeidsoppgaver vil dette kunne begrense engasjement i forhold til overordnede spørsmål. Dermed blir det viktig for ansatte i læringsorienterte organisasjoner å reflektere over eventuelle kontrollmekanismer de opplever. I tillegg hviler det et ansvar på de ansatte om å konfrontere ledelsen dersom de opplever at deres egen læring hindres av organisasjonen. I følge Driver (2002) vil dette kunne åpne for en dialog hvor ledelsen og ansatte diskuterer hvordan kontrollmekanismene i en lærende organisasjon kan reduseres for å øke ansattes læring. Dersom en slik dialog uteblir er det fare for at den lærende organisasjon kan fungere som et lederverktøy på lik linje med Scientific Management og Human Relations hvor individers interesser må vike for organisasjonens måloppnåelse (Akella, 2008; Armstrong, 2000). Etersom ansatte i en læringsorientert organisasjon utsettes for et visst

arbeidspress er det imidlertid begrenset tid til å ta opp spørsmål om kontrollmekanismer. Dette fordrer at ledelsen setter av tilstrekkelig med tid for å lytte til ansattes meninger og eventuelle frustrasjoner og inviterer til en åpen dialog hvor slike spørsmål tas på alvor. I den forbindelse bør ledelsen være bevisst det ubalanserte maktforholdet som gjerne preger relasjonen mellom leder og ansatt (Dymock, 2003). Denne relasjonen vil ikke forbedres ved at ledelsen unnviker spørsmål om maktforhold og uttaler et ønske om en demokratisk arbeidsplass, når handlingene deres gir uttrykk for det motsatte (Argyris & Schön, 1996).

Videre forskning. For at ledere og lærere innen skolen skal kunne gjøre sitt arbeid til det beste for elevene er det en fordel å undersøke hvordan læringsfremmende rammer kan bidra med dette. Ettersom ideen om kollektiv læring gjennomsyrrer kunnskapssamfunnet vi lever i kreves det betydelig mer forskning på hvordan skoler kan skape et læringsfelleskap på tvers av ledere, lærere og elever (Leithwood, et al., 1998). Målingsinstrumenter og preskriptive modeller for å konstruere den lærende organisasjon kan bistå med dette. Tatt i betraktning den distinkte skolekonteksten bør imidlertid slike modeller tilpasses for å identifisere viktige aspekter med en lærende skole. Preskriptiv litteratur om den lærende organisasjon har i hovedsak fokusert på læring i forretnings- og industribedrifter, men det er ingen selvfølge at de samme behovene for organisasjonslæring i disse sektorene er sammenfallende med skolens struktur og medlemmenes læringsinteresser (Koliba & Lathrop, 2007). Ettersom begrepet om den lærende organisasjon tolkes forskjellig og kan fremkomme i ulike former (Örtenblad, 2007), vil det også være av interesse å undersøke forskjeller og likheter mellom læringsorienterte skoler (Higgins, et al., 2011). En slik sammenligning fordrer at videre forskning tar for seg både de gode eksemplene på en lærende skole, men også belyser tilfeller hvor den lærende organisasjon kan ha sine begrensninger (Easterby-Smith, 1997). Dette kan være med å forhindre at konseptet om den lærende organisasjon glorifiseres og presenteres som en lettvinnt løsning på organisatoriske utfordringer (Tsang, 1997).

For å øke kunnskapen om hvordan den lærende organisasjon kan fungere i skolen blir det hensiktsmessig å ta perspektivet til organisasjonsmedlemmene som jobber mot å bli lærende. Læring i organisasjoner i utgangspunktet er en individuell og sosial prosess og dette fordrer grunnleggende innsyn i den menneskelige opplevelsen av å jobbe innen en lærende organisasjon (Driver, 2002). Her kan kvalitativ forskning bidra med å beskrive dypere hvordan kunnskapsdeling faktisk oppleves og hvilke fordeler og ulemper lærende strukturer kan ha for

medlemmene (Miner & Meziar, 1996). Dette vil gi muligheten for å betrakte den lærende organisasjon som noe mer enn et system av dimensjoner og strukturer (Karataş-Özkan & Murphy, 2010), og det kan bidra til å reflektere kritisk omkring organisasjonslæring ut fra organisasjonsmedlemmenes opplevelse (Vince, 2001). Ut fra vår undersøkelse er det tydelig at ledere og lærere har ulike interesser og opplevelser av å konstruere en lærende skole. Dette kan illustrere det politiske spillet som er en naturlig del av all organisatorisk virksomhet (Coopey, 1995). For å øke kunnskapen om læringsprosessene som finner sted i organisasjoner bør slike maktdimensjoner tas i betraktning ettersom de har innvirkning på medlemmenes muligheter og motivasjon for å erverve og dele kunnskap. Dette kan resultere i forskning som belyser både den positive opplevelsen av å utvikle seg og lærer kontinuerlig, samtidig som det også kan illustrere hvordan ledelsen kan sette begrensninger for ansattes læring. Ettersom den lærende organisasjon har vist seg utfordrende å implementere vil det være interessant å se i hvilken grad opplevelsen av å jobbe i en læringsorientert organisasjon kan endres over tid. Til dette kreves longitudinelle studier som kan identifisere hvorvidt medlemmene tilpasser seg lærende strukturer og godtar dem slik de er, eller hvorvidt læringsprosessen i seg selv endrer strukturene i en læringsorientert organisasjon.

Konklusjon

Konseptet om den lærende organisasjon har i den senere tid utviklet seg til å bli et hett tema innenfor organisasjonsforskningen og som et praktisk utviklingsverktøy for å øke organisasjoners kunnskapsbase og effektivitet. Den presenterte teorien viser hvordan den lærende organisasjon omhandler både læringsprosesser og læringsstrukturer, og hvordan disse er ment å fremme individers læring. En av de grunnleggende ideene bak den lærende organisasjon er å samordne individers visjoner og ønsker om utvikling med organisasjoners kontinuerlige søken etter å forbedre seg (Kofman & Senge, 1993; Senge, 2006). Hvilke reaksjoner en slik prosess kan skape, og hvordan organisasjonsmedlemmene opplever å jobbe innenfor læringsfremmende strukturer har imidlertid vært et lite berørt tema innen forskningsfeltet.

Denne kvalitative undersøkelsen har tatt for seg lederes og læreres opplevelse av å jobbe i en skole som forsøker å skape en lærende organisasjon. Resultatene viser at ledernes ønsker og forventninger om å skape en lærende skole skiller seg fra lærernes oppfatning. Ledelsen har lagt til rette for å fremme personlig mestring, mentale modeller, felles visjon, gruppelæring og

systemtenkning. Med dette uttaler lederne at de ønsker å øke lærernes læring og involvering for slik å dele kunnskap. Ved bruk av overordnet styring viser det seg imidlertid at ideen om den lærende organisasjon ikke har sunket inn hos lærerne som ikke ser den praktiske hensikten. I denne oppgaven har dette funnet vært tolket som om lederes og læreres personlige visjoner ikke nødvendigvis er enkelt å samordne, og skolens strenge føringer for læring setter begrensninger for lærernes opplevde involvering og læring på et mer overordnet nivå. På den måten kan en lærende skole for enkelte oppleves som et press til å innordne seg etter en tanke om fellesskap og samarbeid. Ledelsens fokus på å utfordre lærerne til å innrette seg etter de lærende strukturene og prosessen kan virke mot sin hensikt ettersom det kan oppleves som ytterligere press på lærerne. Dermed vil det ikke være tilstrekkelig å sette lærende strukturer dersom lærerne ikke ser hensikten med arbeidet, eller ikke opplever å være integrert i prosessen.

Den lærende organisasjon kan beskrives både som et humanistisk paradisi hvor ansatte lærer sammen og utvikler seg i takt med resten av organisasjonen, mens den kritiske litteraturen påpeker at den lærende organisasjon kan fungere som en ideologisk styringsmekanisme som nedgraderer ansatte og øker ledelsens makt. Med bakgrunn i vår undersøkelse viser det seg at en læringsorienterte organisasjon kan oppleves som en slags kontrollmekanisme ut fra ledelsens sterke føring for hvordan skolen skal lære. Lærerne oppfatter seg imidlertid ikke utnyttet av ledelsen, men er bevisst på at de strenge læringsrammene kan gjøre det vanskelig å stille kritiske spørsmål. I dette tilfellet kan det konkluderes med at den læringsorienterte skole ikke betraktes som noe nedgraderende eller truende, men heller ikke som noe spesielt utviklende eller inkluderende. Det fremgår at den lærende organisasjon er svært utfordrende å implementere ettersom skolens ønske om kontinuerlig forbedring ikke uten videre kan samordnes med lærernes opplevde vekst. Det kan være verdt å spørre seg om den lærende organisasjon i det hele tatt er en praktisk mulig tilstand grunnet den evige ”makt- og interessekampen” mellom ledelsen og ansatte.

Referanseliste

- Abrahamsen, H. N. (2008). Effektive lederteam og distribuering av leiing i skolesamfunnet. In Ø. Glosvik & K. Roald (Eds.), *Nokre teoretiske perspektiv på leiing av lærande skular : undervegstekstar* (Vol. 8/2008, pp. 59-78): Høgskulen i Sogn og Fjordane.
- Akella, D. (2007). Learning Organizations Managerial Control Systems? *Global Business Review*, 8(1), 13-28. doi: 10.1177/097215090600800102
- Akella, D. (2008). Discipline and Negotiation Power in Learning Organizations. *Global Business Review*, 9(2), 219-241. doi: 10.1177/097215090800900204
- Argyris, C. (2001). Empowerment: The Emperor's New Clothes. In J. Henry (Ed.), *Creative management* (pp. 195-201). London: Sage.
- Argyris, C. (2003). A Life Full of Learning. *Organization studies*, 24(7), 1178. doi: 10.1177/01708406030247009
- Argyris, C., & Schön, D. (1996). *Organizational learning II: theory, method, and practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Armstrong, H. (2000). The learning organization: changed means to an unchanged end. *Organization*, 7(2), 355-361. doi: 10.1177/135050840072010
- Bazeley, P. (2007). *Qualitative data analysis with NVivo*. Los Angeles: Sage.
- Bratton. (2001). Why workers are reluctant learners: the case of the Canadian pulp and paper industry. *Journal of workplace learning*, 13(7/8), 333. doi: 10.1108/13665620110411120
- Burnes, B. (2009). *Managing change: a strategic approach to organisational dynamics*. Harlow: Financial Times/Prentice Hall.
- Burnes, B., Cooper, C., & West, P. (2003). Organisational learning: the new management paradigm? *Management Decision*, 41(5), 452-464. doi: 10.1108/00251740310479304
- Cassell, C., & Symon, G. (2011). Assessing 'good' qualitative research in the work psychology field: A narrative analysis. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 84(4), 633-650. doi: 10.1111/j.2044-8325.2011.02009.x
- Child, J. (1972). Organizational structure, environment and performance: The role of strategic choice. *Sociology*, 6(1), 1-22. doi: 10.1177/003803857200600101
- Cohen, A., Rosenblatt, Z., & Buhadana, T. (2011). Organizational Learning and Individual Values. *Administration & Society*, 43(4), 446-473. doi: 10.1177/0095399711413080

- Collinson, V., Cook, T. F., & Conley, S. (2006). Organizational learning in schools and school systems: Improving learning, teaching, and leading. *Theory into practice, 45*(2), 107-116. doi: 10.1207/s15430421tip4502_2
- Contu, A., Grey, C., & Örténblad, A. (2003). Against learning. *Human Relations, 56*(8), 931-952. doi: 10.1177/00187267030568002
- Coopey, J. (1995). The learning organization, power, politics and ideology introduction. *Management Learning, 26*(2), 193. doi: 10.1177/135050769502600204
- Coppieters, P. (2005). Turning schools into learning organizations. *European Journal of Teacher Education, 28*(2), 129-139. doi: 10.1080/02619760500093131
- Cozby, P. C. (2009). *Methods in behavioral research*. Boston: McGraw-Hill Higher Education.
- Critchley, B., & Casey, D. (1996). Second thoughts on team building. In K. Starkey (Ed.), *How organizations learn* (pp. VIII, 424 s.). London: International Thomson Business Press.
- Cummings, T. G., & Worley, C. G. (2009). *Organization development & change*. Mason, Ohio: South-Western.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). *Strategies of qualitative inquiry*. Los Angeles: Sage.
- DiBella, A. J. (1995). Developing Learning Organizations: A Matter of Perspective. *Academy of Management Journal, 38*, 287-290.
- Dixon, N. M. (1998). The responsibilities of members in an organization that is learning. *Learning Organization, The, 5*(4), 161-167. doi: 10.1108/09696479810228450
- Driver, M. (2002). The learning organization: Foucauldian gloom or utopian sunshine? *Human Relations, 55*(1), 33-53. doi: 10.1108/09696479810228450
- Dunphy, D., Turner, D., & Crawford, M. (1997). Organizational learning as the creation of corporate competencies. *Journal of Management Development, 16*(4), 232-244. doi: 10.1108/02621719710164526
- Dymock, D. (2003). Developing a culture of learning in a changing industrial climate: an Australian case study. *Advances in Developing Human Resources, 5*(2), 182-195. doi: 10.1177/1523422303005002006
- Dymock, D., & McCarthy, C. (2006). Towards a learning organization? Employee perceptions. *Learning Organization, The, 13*(5), 525-537. doi: 10.1108/09696470610680017
- Easterby-Smith, M. (1997). Disciplines of Organizational Learning: Contributions and Critiques. *Human Relations, 50*(9), 1085. doi: 10.1177/001872679705000903

- Easterby-Smith, M., Antonacopoulou, E., Simm, D., & Lyles, M. (2004). Constructing contributions to organizational learning. *Management Learning*, 35(4), 371-380. doi: 10.1177/1350507604048268
- Easterby Smith, M., Crossan, M., & Nicolini, D. (2000). Organizational learning: debates past, present and future. *Journal of Management Studies*, 37(6), 783-796. doi: 10.1111/1467-6486.00203
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative science quarterly*, 44(2), 350-383. doi: 10.2307/2666999
- Elkjaer, B. (1996). Organizational learning: A management tool or part of human interaction. In M. Easterby-Smith, L. Araujo & J. Burgoyne (Eds.), *Organizational Learning and the Learning Organization: Developments in Theory and Practice* (pp. 75-91). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Elkjaer, B. (2001). The learning organization: an undelivered promise. *Management Learning*, 32(4), 437-452. doi: 10.1177/1350507601324002
- Fenwick, T. (2001). Questioning the concept of the learning organization. In C. Paechter, M. Preedy, D. Scott & J. Soler (Eds.), *Knowledge, power and learning* (pp. 75-88). London: Paul Chapman Publishing.
- Flood, R. L. (1998). "Fifth Discipline": Review and Discussion. *Systemic Practice and Action Research*, 11(3), 259-273. doi: 10.1023/A:1022948013380
- Fullan, M. (1995). The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory into practice*, 34(4), 230-235. doi: 10.1080/00405849509543685
- Gabriel, Y. (1999). Beyond happy families: A critical reevaluation of the control-resistance-identity triangle. *Human Relations*, 52(2), 179-203. doi: 10.1023/A:1016932818878
- Gallucci, C. (2008). Districtwide instructional reform: Using sociocultural theory to link professional learning to organizational support. *American Journal of Education*, 114(4), 541-581. doi: 10.1086/589314
- Garvin, D. A. (2005). Building a Learning Organization. In W. L. French, C. Bell & R. A. Zawacki (Eds.), *Organization development and transformation: Managing effective change* (6 ed.). New York: Macmillan/McGraw-Hill School.
- Garvin, D. A., Edmondson, A. C., & Gino, F. (2008). Is yours a learning organization? *Harvard Business Review*, 86(3), 109. doi:

- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156. doi: 10.1177/0013161X05278189
- Glosvik, Ø. (2008). Den femte disiplinen som skuleleiing. In Ø. Glosvik & K. Roald (Eds.), *Nokre teoretiske perspektiv på leiing av lærande skular : undervegstekstar* (Vol. 8/2008, pp. 15-25): Høgskulen i Sogn og Fjordane.
- Goh, S. C., Cousins, J. B., & Elliott, C. (2006). Organizational learning capacity, evaluative inquiry and readiness for change in schools: Views and perceptions of educators. *Journal of Educational Change*, 7(4), 289-318. doi: 10.1007/s10833-005-5033-y
- Guest, G., Bunce A, & Johnson, L. (2006). How Many Interviews Are Enough? An Experiment with Data Saturation and Variability. *Field methods*, 18(1), 59. doi: 10.1177/1525822X05279903
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: principles in practice*. London: Routledge.
- Hedberg, B. (1981). How organizations learn and unlearn. In P. C. Nystrom & W. H. Starbuck (Eds.), *Handbook of Organizational Design* (Vol. 3, pp. 3-28). Oxford: Oxford University Press.
- Hendry, C. (1996). Understanding and creating whole organizational change through learning theory. *Human Relations*, 49(5), 621-641. doi: 10.1177/001872679604900505
- Higgins, M., Ishimaru, A., Holcombe, R., & Fowler, A. (2011). Examining organizational learning in schools: The role of psychological safety, experimentation, and leadership that reinforces learning. *Journal of Educational Change*, 13(1), 67-94. doi: 10.1007/s10833-011-9167-9
- Huber, G. P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organization Science*, 88-115. doi: 10.1287/orsc.2.1.88
- Isaacson, N., & Bamburg, J. (1992). Can Schools Become Learning Organizations? *Educational Leadership*, 50(3), 42-44.
- Johnston, R., & Hawke, G. (2002). *Case studies of organisations with established learning cultures*: National Centre for Vocational Education Research.

- Jones, A. M., & Hendry, C. (1994). The Learning Organization: Adult Learning and Organizational Transformation. *British journal of management*, 5(2), 153-162. doi: 10.1111/j.1467-8551.1994.tb00075.x
- Karataş-Özkan, M., & Murphy, W. D. (2010). Critical theorist, postmodernist and social constructionist paradigms in organizational analysis: a paradigmatic review of organizational learning literature. *International Journal of Management Reviews*, 12(4), 453-465. doi: 10.1111/j.1468-2370.2009.00273.x
- Kim, D. H. (2004). The link between individual and organizational learning. *How Organisations Learn: Managing the search for knowledge. Second edition: London, Thomson*, 29-50.
- King, N. (1998). Template Analysis. In Gillian Symon & C. Cassel (Eds.), *Qualitative Methods and Analysis in Organisational Research* (pp. 118 - 134). London: Sage Publications.
- Kofman, F., & Senge, P. M. (1993). Communities of commitment: The heart of learning organizations. *Organizational Dynamics*, 22(2). doi: 10.1016/0090-2616(93)90050-B
- Koliba, C. J., & Lathrop, J. (2007). Inquiry as intervention - Employing action research to surface intersubjective theories-in-use and support an organization's capacity to learn. *Administration & Society*, 39(1), 51-76. doi: 10.1177/0095399706296500
- Krogh, G. v., Ichijo, K., & Nonaka, I. (2001). *Slik skapes kunnskap: hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. Oslo: NKS forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet: Midlertidig utgave juni 2006*. Utdanningsdirektoratet. Oslo. Retrieved 01.10.2011, from http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/Kunnskapsloftet_midlertidig_utgave_2006_tekstdel.pdf
- Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Langdridge, D. (2007). *Phenomenological psychology: theory, research and method*. Harlow: Prentice-Hall.
- Leithwood, K., Leonard, L., & Sharratt, L. (1998). Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243-276. doi: 10.1177/0013161X98034002005

- Louis, K. S., Marks, H. M., & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American educational research journal*, 33(4), 757. doi: 10.3102/00028312033004757
- Madison, D. S. (2005). *Critical ethnography: method, ethics, and performance*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Malterud, K. (2001). The art and science of clinical knowledge: evidence beyond measures and numbers. *The Lancet*, 358(9279), 397-400. doi: 10.1016/S0140-6736(01)05548-9,
- Malterud, K. (2002). Kvalitative metoder i medisinsk forskning –forutsetninger, muligheter og begrensninger. *Tidsskrift for den Norske legeforening*, 25(122), 2468 - 2472.
- Marks, H. M., & Louis, K. S. (1999). Teacher empowerment and the capacity for organizational learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 707-750. doi: 10.1177/0013161X99355003
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2011). *Designing qualitative research*. Los Angeles: Sage.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (1999a). *Facilitating learning organizations: making learning count*. Aldershot: Gower.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (1999b). Looking again at learning in the learning organization: a tool that can turn into a weapon! *Learning Organization, The*, 6(5), 207-211. doi: 10.1108/09696479910299820
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: an interactive approach*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Miner, A. S., & Mezias, S. J. (1996). Ugly duckling no more: Pasts and futures of organizational learning research. *Organization Science*, 88-99. doi: 10.1287/orsc.7.1.88
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B., & Lampel, J. (2005). *Strategy safari: a guided tour through the wilds of strategic management*. New York: Free Press.
- Morgan, G. (2006). *Images of organization*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Murdoch, G. A. (1995). Towards a learning organization. *Training for Quality*, 3(3), 33-40. doi: 10.1108/09684879510093371
- NSD. (2011). Ord og Begreper. Retrieved 13.10.2011, 2011, from http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/begreper.html
- Park, J. H. (2008). Validation of Senge. *Asia Pacific Education Review*, 9(3), 15. doi: 10.1007/BF03026716

- Reynolds, M. (2000). Bright Lights and the Pastoral Idyll Ideas of Community Underlying Management Education Methodologies. *Management Learning*, 31(1), 67-81. doi: 10.1177/1350507600311006
- Rifkin, W., & Fulop, L. (1997). A review and case study on learning organizations. *Learning Organization, The*, 4(4), 135-148. doi: 10.1108/09696479710170833
- Roberts, & Campbell. (2006). *Talk on Trial, Job interviews, language and ethnicity*: Department for Work and Pensions, UK.
- Sabah, Y., & Orthner, D. K. (2007). Implementing Organizational Learning in Schools: Assessment and Strategy. *Children Schools*, 29(4), 243-246. doi: 10.1093/cs/29.4.243
- Schein, E. H. (1999). Empowerment, coercive persuasion and organizational learning: do they connect? *Learning Organization, The*, 6(4), 163-172. doi: 10.1108/09696479910280622
- Senge, P. M. (1996). Leading learning organizations: The bold, the powerful, and the invisible. *The Leader of the Future*. San Francisco: Jossey-Bass, 41-57.
- Senge, P. M. (2006). *The Fifth Discipline: the Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Currency/Doubleday.
- Senge, P. M., Art, K., Charlotte, R., Richard, R., & Bryan, S. (1994). *The Fifth discipline fieldbook: strategies and tools for building a learning organization*. London: Nicholas Brealey Publ.
- Senge, P. M., McCabe, N. H. C., Lucas, T., Kleiner, A., Dutton, J., & Smith, B. (2000). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*: Doubleday.
- Silins, H., & Mulford, B. (2004). Schools as learning organisations-Effects on teacher leadership and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), 43-466. doi: 10.1080/09243450512331383272
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text and interaction*. Los Angeles: SAGE.
- Smylie, M. A. (1992). Teacher participation in school decision making: Assessing willingness to participate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 53-67. doi: 10.3102/01623737014001053
- Steiner. (1998). Organizational dilemmas as barriers to learning. *The Learning Organization*, 5(4), 193. doi: 10.1108/09696479710170833

- Stevenson, R. B. (2001). Shared decision making and core school values: A case study of organizational learning. *International Journal of Educational Management*, 15(2), 103-121. doi: 10.1108/09513540110383836
- Stortingsmelding 30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet. Retrieved 01.10.2011, from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>
- Sun, P., & Scott, J. (2003). Exploring the divide—organizational learning and learning organization. *Learning Organization, The*, 10(4), 202-215. doi: 10.1108/09696470310476972
- Søvik, K. (2008). Samhandling mellom lærarar. In Ø. Glosvik & K. Roald (Eds.), *Nokre teoretiske perspektiv på leiing av lærande skular : undervegstekstar* (Vol. 8/2008, pp. 73-94): Høgskulen i Sogn og Fjordane.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Thomas, K., & Allen, S. (2006). The learning organisation: a meta-analysis of themes in literature. *Learning Organization, The*, 13(2), 123-139. doi: 10.1108/09696470610645467
- Thomsen, H. K., & Hoest, V. (2001). Employees' perception of the learning organization. *Management Learning*, 32(4), 469-491. doi: 10.1177/1350507601324004
- Tosey, P. (2005). The Hunting of the Learning Organization. *Management Learning*, 36(3), 335. doi: 10.1177/1350507605055350
- Tsang, E. W. K. (1997). Organizational learning and the learning organization: a dichotomy between descriptive and prescriptive research. *Human Relations*, 50(1), 73-89. doi: 10.1023/A:1016905516867
- Vince, R. (2001). Power and emotion in organizational learning. *Human Relations*, 54(10), 1325-1351. doi: 10.1080/1476733042000187628
- Vongchavalitkul, B., Singh, P., Neal, J. A., & Morris, M. (2005). An exploratory study on the effects of learning organization characteristics on Internet usage. *Group & Organization Management*, 30(4), 398-420. doi: 10.1177/1059601103259397

- Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology: adventures in theory and method*. Maidenhead: Open University Press.
- Wohlstetter, P., Smyer, R., & Mohrman, S. A. (1994). New boundaries for school-based management: The high involvement model. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16(3), 268-286. doi: 10.3102/01623737016003268
- Yang, B., Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2004). The construct of the learning organization: Dimensions, measurement, and validation. *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), 31-55. doi: 10.1002/hrdq.1086
- Yeo, R. K. (2005). Revisiting the roots of learning organization: A synthesis of the learning organization literature. *Learning Organization, The*, 12(4), 368-382. doi: 10.1108/09696470510599145
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Örtenblad, A. (2002). A typology of the idea of learning organization. *Management Learning*, 33(2), 213-230. 10.1177/1350507602332004
- Örtenblad, A. (2007). Senge's many faces: problem or opportunity? *Learning Organization, The*, 14(2), 108-122. doi: 10.1177/1350507602332004

Appendiks A

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Nils Sortland
Institutt for samfunnspsykologi
Universitetet i Bergen
Christiesgate 13
5020 BERGEN

Vår dato: 28.10.2011

Vår ref: 28301 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.10.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28301	Organisasjonslæring
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Bergen, ved institusjonens overste leder
Daglig ansvarlig	Nils Sortland
Student	Stina Ulvik

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondans med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Stina Ulvik, Sandslimarka 129, 5254 SANDSLI

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrra.svanha@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 28301

Utvalget består av ledergruppe ved skole, opplæringsdirektør og lærere, totalt 10-12 personer. Data samles inn via personlig intervju.

Utvalget kontaktes via skolen. Det gis muntlig og skriftlig informasjon. Personvernombudet finner informasjonsskrivet vedlagt meldeskjemaet tilfredsstillende.

Prosjektet skal avsluttes 31.12.2011 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/navneliste slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f. eks. navn på skole, stilling, alder, kjønn) fjernes eller endres.

Linn-Merethe Rød linn.rod@nsd.uib.no 08.12.11 ☆ ↶
til meg, nils.sortland ▾

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Viser til innsendt endrings skjema for prosjektet 28301 "Organisasjonslæring [REDACTED]"

Personvernombudet har nå registrert følgende endringer:
Dato for prosjektslutt er satt til 15.5.2012.
Det vil foretas intervju med skoleelever i elevrådet, i alderen fra 16 år, samt intervju med opplæringsdirektør eller lignende stillingshaver. Vi har registrert at utvalget mottar informasjon som angitt tidligere, og legger til grunn at dato for prosjektslutt oppdateres.
Dersom informantene i sentrale lederposisjoner kan være identifiserbare i den ferdige rapporten, legger vi til grunn at samtlige dette gjelder gis eksplisitt informasjon og bes om særskilt samtykke til identifiseringen, jf. telefonsamtale med prosjektleder av 07.12.11.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

--
Vennlig hilsen

Linn-Merethe Rød
Seniorrådgiver

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
Personvernombud for forskning
Harald Hårfagres gate 29, 5007 BERGEN

Tlf. direkte: [\(+47\) 55 58 89 11](tel:+4755588911)
Tlf. sentral: [\(+47\) 55 58 21 17](tel:+4755582117)
Faks: [\(+47\) 55 58 96 50](tel:+4755589650)
E-post: Linn.Rod@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no/personvern

Appendiks B

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Vi er to masterstudenter i arbeids og organisasjonspsykologi ved Universitetet i Bergen og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er organisasjonslæring, og vi skal undersøke hvordan dette fenomenet faktisk fremstår i en skole. Vi er interessert i å finne ut hvordan ansatte i en lærende organisasjon selv oppfatter disse prosessene og hvordan selve organisasjonslæringen foregår. Vi er interessert i faktorer både rundt og i organisasjonen som kan henge sammen med hvordan prosessen utarter seg akkurat her.

For å finne ut av dette, ønsker vi å intervju 10 -15 personer, både ledere og lærere. Spørsmålene vil dreie seg om oppfatninger av de ulike prosessene som er lagt til grunn for organisasjonslæring, oppfattelser av miljøet skolen fungerer i, diskusjon av eventuelle igangsatte tiltak for å fremme organisasjonslæring og hendelser og utfordringer skolen har møtt i denne prosessen.

Vi vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2012. Vi er som forskere bundet av taushetsplikt.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til oss eller tar den med til selve intervjuet. Gi da beskjed pr e-post om at du ikke sender den i posten.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe oss på 920 22 245, eller sende en e-post til stina.h.ulvik@gmail.com. Du kan også kontakte vår veileder Nils Sortland ved Institutt for Samfunnspsykologi på telefonnummer 55 58 90 81 eller e-post til nils.sortland@psyp.uib.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Preben N Giving
Lille Øvregaten 8
5018 Bergen

Stina H Ulvik
Sandslimarka 129
5254 Sandli

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av organisasjonslæring og ønsker å stille på intervju.

Signatur Telefonnummer

Appendiks C

Intervjuguide organisasjonslæring, grunnleggende intervjuguide

Innledning, intervjuguide

Vi setter pris på at du har sagt ja til å delta i prosjektet vårt om organisasjonslæring.

Vi ønsker å finne mer ut om din opplevelse av organisasjonslæring og det å jobbe i en læringsorientert organisasjon. Vi vil blant annet spørre om bakgrunnen din, jobben du gjør, selve læringsbegrepet og skolen som læringsarena. Temaene finner du igjen på papiret fremfor deg slik at du til enhver tid kan følge med hvor vi er i intervjuet.

Både vi som studenter og veilederen vår ved Universitetet har taushetsplikt og vil anonymisere dere som deltar når materialet fra denne undersøkelsen publiseres.

Vi ser for oss at intervjuet vil foregå som en samtale hvor det er du som snakker mest.

Organisasjonslæring er et diffust begrep preget av mange teorier. Derfor er det viktig for oss å presisere at vi kun er ute etter oppfatningen din, det finnes ingen rette eller gale svar. Vi er ikke ute etter å teste deg på noe vis. Hvis du lurer på noe så spør du underveis.

Om det dukker opp noen spørsmål du ikke vil svare på gir du oss bare et tegn eller sier i fra så går vi videre. Du trenger ikke forklare hvorfor du ikke vil svare.

Under intervjuet bruker vi båndopptaker slik at det blir lettere å jobbe videre med informasjonen du gir oss i ettertid. Det er kun vi som vil høre på opptakene og vi sletter alle opptak når oppgaven leveres inn.

Vi kommer gjerne til å se litt i papirer og notere underveis. Dette er kun for vår egen del for å følge med at vi har vært innom alle spørsmålene i løpet av samtalen. Preben/Stina kan komme til å stille noen spørsmål til slutt hvis hun / han lurer på noe.

Vi ser for oss at intervjuet vil ta ca 1 time.

Har du noen spørsmål, noe du lurer på før vi starter opptakeren?

Intervjuguide – lærere

Vi vil gjerne starte med litt bakgrunnsinformasjon om deg.

1. Bakgrunn

- Kvinne/mann
- Alder
- Hvilken utdannelsesbakgrunn har du?
- Hvilken tidligere arbeidserfaring har du?
- Hvor lenge har du jobbet her?
- Kan du først fortelle litt om hva jobben din går ut på?
 - Har du lederansvar, eventuelt for hvor mange?

Vi vil snakke litt om den første tiden du hadde her på skolen og din opplevelse av dette. Det er generelle spørsmål om jobben din og vi er som sagt kun interessert i den egen oppfatning av situasjonen. Dette er tema 2 på arket du har fremfor deg.

2. Generelt om jobben

a) De første dagene på jobb

- Hva var det som gjorde at du søkte deg til skolen?
- Kan du fortelle om dine første dager som nyansatt på skolen?
 - Hva opptok deg de første dagene?
- Hva var dine førsteinntrykk av skolen?
 - Ledere og kolleger
 - Faglig
 - Sosialt
 - Mentorprogram
- I hvilken grad skiller skolen seg fra arbeidsplasser du har jobbet ved tidligere?
 - Samhandling mellom ledergruppe/lærere/elever

Du har nå beskrevet dine inntrykk i første møte med skolen og din motivasjon for å jobbe her. Videre følger ett spørsmål om din opplevelse av arbeidshverdagen.

b) Arbeidshverdagen

- Hvordan arter en normal arbeidshverdag seg for deg?
 - Team
 - Møter
 - Undervisning

Læring er vårt 3. tema og et begrep vi vet du kjenner godt til. Vi ønsker å sette oss inn i din oppfattelse av ulike sider ved læring. Først vil vi snakke litt om læring hos individer.

3. Læringsbegrepet

a) Individuell læring

- Hva er læring for deg?
- I hvilken grad opplever du at du lærer i løpet av din arbeidshverdag?
 - Kan du gi eksempler på arbeidssituasjoner hvor du opplevde/opplever å lære?
 - Miljø
 - Ledelse
 - Kolleger
 - Utviklingsmuligheter

Vi lurer videre på en annen side ved læring, nemlig organisasjonslæring.

b) Organisasjonslæring

- Hva legger du i begrepet organisasjonslæring?
- På hvilken måte mener du det er et skille mellom individuell læring og organisasjonslæring?

I Styringsdokumentet står det at skal skolene prioritere ett av følgende utviklingsområder; elevenes læring og læringsmiljø, lærerrollen, og til slutt den lærende organisasjon. Skolen har satt seg som et mål å bli en lærende organisasjon. Dette tar oss inn i det 4. tema på arket fremfor deg, nemlig motivasjonen bak den lærende organisasjon.

4. Motivasjonen bak den lærende organisasjon

- Er du kjent med at skolen har valgt dette utviklingsområdet?
 - Dersom ja; hvordan har du blitt informert om dette?
 - Informasjon
 - Politikk/makt (Stortinget, opplæringsdirektør, skolen)
- Hva synes du om dette valget?
- Hva mener du kan være bakgrunnen for ønsket om å bli en lærende organisasjon?

I følge styringsdokumentet er målet med å være en lærende organisasjon å øke gjennomføringen og læringsutbytte blant elever.

- I hvilken grad mener du at disse tingene henger sammen?
- I hvilken grad opplever du at ansatte og elevene er inkludert i prosessen om å bli en lærende organisasjon?
 - I hvilken grad mener du at de ansatte diskuterer skolens strategier seg i mellom?
- På hvilke måte mener du at det å være lærende kan gi denne skolen fortrinn fremfor andre skoler som har satt seg andre mål?
- Hvem vil du si det kommer til gode at dere er en lærende organisasjon?
 - Elever, ansatte, ledelsen, samfunnet

Med vårt 5. tema vil vi nå undersøke nærmere hvordan du oppfatter miljøet skolen operer i. Med miljø så mener vi her for eksempel andre skoler, samfunnsendringer etc.

5. Eksternt miljø

- Kan du si noe om hvordan du oppfatter miljøet skolen fungerer i?
 - Stabilt/skiftende
- Hvordan stiller det ytre miljøet krav til skolen om å være lærende?
- Hvordan stiller det ytre miljøet krav til dere som ansatte om å lære?
- Opplever du at skolen kan påvirke sitt ytre miljø?

- Kan du gi eksempler på dette?

Det lærende aspektet ved skolen er noe vi ønsker å undersøke i enda større grad. Vi antar at du har en oppfattelse av hvordan læring faktisk foregår her i skolen og de neste spørsmålene i tema 6 vil dreie seg om dette.

6. Skolen som læringsarena

- Er organisasjonslæring inkludert i alt ansatte gjør, eller utfører dere spesifikke oppgaver som er ment å fremme organisasjonslæring?
- Hvordan har skolen lagt til rette for at ansatte skal kunne lære?
 - Struktur
 - Strategi
 - Arbeidsprosesser
- Oppfatter du det som om organisasjonen har spesielle rutiner eller systemer som gjør at man kan dele kunnskap innad?
 - I hvilke grad vil du si disse systemene bidrar til å beholde kunnskap i organisasjonen til tross for utskiftning av personale?
- I hvilken grad opplever du at målet om å være en lærende organisasjon deles av de ansatte og ledelsen?
- Hvilken rolle har ledergruppen i arbeidet med å være en lærende organisasjon?
- Hvordan vil du beskrive ledelsesstrukturen i skolen?
 - Flexibilitet
 - Hierarki
 - Politikk
 - Makt
- Opplever du at denne maktstrukturen er i tråd med skolens ønske om å være en lærende organisasjon?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?

Samtidig som skolen har lagt opp til læring på ulike måter slik du beskriver vil det være interessant å se litt på hvordan hendelser og situasjoner kan bidra til læring. Dette vil vi nå snakke litt mer med deg om.

b) Viktige hendelser

- Kan du gi eksempler på hendelser som har bidratt til læring i skolen?
- Kan du gi eksempler på når læring kunne ha forekommet i større grad?
 - Hendelsen med ***
 - Uforutsett hendelse
- Har du eksempler på rutiner i skolen du har ment/mener burde endres?
 - Hva ble gjort?
 - Hvordan ble dette mottatt av ledelsen?

Nå har du nevnt konkrete eksempler på rutiner som har blitt endret. Om du tenker mer generelt:

- I hvilken grad er skolen opptatt av å utforske nye fremgangsmåter?

Videre vil vi snakke om den daglige organisasjonslæringen og din oppfattelse av det å jobbe i og være del av en lærende organisasjon. Dette er tema 7 på arket fremfor deg.

7. Daglig organisasjonslæring

- Hva synes du om å jobbe i en skole som fokuserer på organisasjonslæring?
 - Egennytte
 - Øke evner til de rundt deg
- Hvordan oppfatter du din rolle i den lærende skole?
- I hvilken grad forventes det at du skal lære i det daglige arbeidet?
 - Press
- Opplever du at du som regel lærer for din egen del eller for organisasjonen?
- Hvordan balanserer du mellom å lære kontinuerlig og utføre daglige oppgaver?

- I hvilken grad opplever du at det er tid til begge deler?
- Hvordan mottar du informasjon om det som foregår på skolen?
- I hvilken grad opplever du at dine synspunkt blir hørt av ledelsen?
 - I hvilken grad opplever du at du kan være kritisk til avgjørelser som tas?
- Hvordan får du tilbakemelding på om det du gjør faktisk bidrar til organisasjonslæring?
- Oppfatter du det som om arbeidet med en lærende organisasjon er en prosess du er inkludert i frivillig?
 - Kan du eventuelt velge det bort om du ønsker?
 - Tror du det hadde vært annerledes å jobbe her om skolen ikke vektla organisasjonslæring?
 - Positivt/negativt

Vårt siste tema for intervjuet er din refleksjon knyttet til videre arbeid med organisasjonslæring her på skolen.

8. Refleksjon rundt videre arbeid med den lærende organisasjonen

- Kan du si litt om i hvilken grad du opplever at skolen har lyktes så langt med å skape en lærende organisasjon?
- Har du noen tanker om når man blir en lærende organisasjon?
- Om du fikk ansvaret for å fremme læring i organisasjonen, hva hadde du gjort annerledes fra slik det er nå?
- I hvilke grad ønsker du at skolen skal jobbe videre med organisasjonslæring?
 - Hvilke områder mener du er de største utviklingsområdene?

Til slutt

Da har jeg stilt de spørsmålene jeg hadde. Vil du Preben/Stina spørre om noe?

Er det noe *du*(informant) vil tilføye?

Da tenker jeg å slå av båndopptakeren.

(Avslutning uten båndopptaker)

Hvordan synes du det var å bli intervjuet?

For oss er dette veldig viktig informasjon så vi er veldig takknemlig for at du tok deg tid til dette. Informasjonen du har gitt oss vil bli brukt i masteroppgaven vår som vi leverer inn 15. mai. Om det dukker opp noen spørsmål i ettertid må du gjerne kontakte oss pr e-post.

Appendiks D

Intervjuguide organisasjonslæring, utvidet intervjuguide - ledere

Innledning intervjuguide

Vi setter pris på at du har sagt ja til å delta i prosjektet vårt om organisasjonslæring.

Vi ønsker å finne mer ut om din opplevelse av organisasjonslæring og det å jobbe i en læringsorientert organisasjon. Vi vil blant annet spørre om bakgrunnen din, jobben du gjør, selve læringsbegrepet og skolen som læringsarena. Temaene finner du igjen på papiret fremfor deg slik at du til enhver tid kan følge med hvor vi er i intervjuet.

Både vi som studenter og veilederen vår ved Universitetet har taushetsplikt og vil anonymisere dere som deltar når materialet fra denne undersøkelsen publiseres.

Vi ser for oss at intervjuet vil foregå som en samtale hvor det er du som snakker mest.

Organisasjonslæring er et diffust begrep preget av mange teorier. Derfor er det viktig for oss å presisere at vi kun er ute etter oppfatningen din, det finnes ingen rette eller gale svar. Vi er ikke ute etter å teste deg på noe vis. Hvis du lurer på noe så spør du underveis.

Om det dukker opp noen spørsmål du ikke vil svare på gir du oss bare et tegn eller sier i fra så går vi videre. Du trenger ikke forklare hvorfor du ikke vil svare.

Under intervjuet bruker vi båndopptaker slik at det blir lettere å jobbe videre med informasjonen du gir oss i ettertid. Det er kun vi som vil høre på opptakene og vi sletter alle opptak når oppgaven leveres inn.

Vi kommer gjerne til å se litt i papirer og notere underveis. Dette er kun for vår egen del for å følge med at vi har vært innom alle spørsmålene i løpet av samtalen. Stina kan komme til å stille noen spørsmål til slutt hvis hun lurer på noe.

Vi ser for oss at intervjuet vil ta ca 1,5 time.

Har du noen spørsmål, noe du lurer på før vi starter opptakeren?

Intervjuguide - ledere

Vi vil gjerne starte med litt bakgrunnsinformasjon om deg.

1. Bakgrunn

- Kjønn
- Alder
- Hvilken utdannelsesbakgrunn har du?
- Hvilken tidligere arbeidserfaring har du?
- Hvor lenge har du jobbet i skolen?
 - Hvor lenge før skolen åpnet?
 - Hvem ansatte deg?
- Kan du først fortelle litt om hva din nåværende jobb går ut på?

Vi vil snakke litt om tiden før skolen åpnet og din opplevelse av dette, altså tema 2 på arket fremfor deg. Du er jo en nøkkelperson for dette emnet så vi er interessert i oppfatningen din.

2. Tiden før skolen åpnet

- Hva var det som gjorde at du søkte deg til skolen?
- Kan du fortelle litt om hvilke hovedoppgaver du hadde før skolen åpnet?
 - Hvordan opplevde du denne perioden?
- Når begynte ansettelsene av ledergruppe og lærere?

Vi vil nå gå nærmere inn på prosessen med å innarbeide den lærende organisasjon.

- Kan du fortelle litt om hvordan ideen om den lærende organisasjon ble en del av skolen?
 - Hvem hadde hovedansvaret for å igangsette prosessen med å bygge en lærende skole fra starten?
 - Var du klar over at denne skolen satset på organisasjonslæring da du søkte jobben?
- I hvilken grad er de ansatte selektert med tanke på målet om å bli lærende?
 - Egenskaper

- Kan du fortelle litt om hvordan ledergruppa ble involvert i å drive skolen som en lærende organisasjon?
 - Støttespillere/rådgivere
 - Når

Videre følger noen spørsmål om din opplevelse av arbeidshverdagen i skolen og tema 3, din nåværende arbeidssituasjon.

3. Nåværende arbeidssituasjon

- Hvordan arter en normal arbeidshverdag seg for deg på skolen?
 - Team
 - Møter
- I hvilken grad vektlegges videreutdanning av ansatte i skolen?
 - Hvor viktig er det for deg personlig med egen videreutdanning?

Læring er vårt 4. tema og et begrep vi vet du kjenner godt til. Vi ønsker å sette oss grundig inn i din oppfattelse av ulike sider ved læring. Først vil vi snakke litt om læring hos individer.

4. Læringsbegrepet

a) Individuell læring

- Hva legger du i begrepet individuell læring?
- I hvilken grad opplever du at du lærer i løpet av din arbeidshverdag?
 - Kan du gi eksempler på arbeidssituasjoner hvor du opplevde/opplever å lære?
 - Miljø
 - Ledelse
 - Kolleger
 - Utviklingsmuligheter

Vi lurer videre på en annen side ved læring, nemlig organisasjonslæring.

b) Organisasjonslæring

- Hva legger du i begrepet organisasjonslæring?
- På hvilken måte mener du det er et skille mellom individuell læring og organisasjonslæring?

c) Teoretisk rammeverk

- I hvilken grad er skolens arbeid mot den lærende organisasjon tuftet på teori?
 - Hvilke teorier er blitt benyttet?
 - Hvilke tanker gjør du deg om praktisk brukervennlighet av disse teoriene?

I følge styringsdokumentet skal skolene prioritere ett av følgende utviklingsområder; elevenes læring og læringsmiljø, lærerrollen og til slutt den lærende organisasjon. Skolen har satt seg som et mål å bli en lærende organisasjon. Dette tar oss inn i det 5. tema på arket fremfor deg, nemlig motivasjonen bak den lærende organisasjon.

5. Motivasjonen bak den lærende organisasjon

- Hva var bakgrunnen for at skolen skulle bli en lærende organisasjon?
- Hva synes du om valget om å prioritere den lærende organisasjon?

I følge styringsdokumentet er målet med å være en lærende organisasjon med å støtte opp rundt målene å øke gjennomføringen og læringsutbytte blant elevene

- I hvilken grad mener du at den lærende organisasjon og mål om økt gjennomføring og læringsutbytte henger sammen?
- I hvilken grad opplever du at ansatte og elever er inkludert i prosessen om å bli en lærende organisasjon?
- På hvilke måte mener du at det å være lærende kan gi denne skolen fortrinn fremfor andre skoler som har satt seg andre mål?
- Hvem vil du si det kommer til gode at dere er en lærende organisasjon?
 - Elever, ansatte, ledelsen, samfunnet

Med vårt 6. tema vil vi nå undersøke nærmere hvordan du oppfatter miljøet skolen operer i. Med miljø så mener vi her for eksempel andre skoler, samfunnsendringer, etc.

6. Eksternt miljø

- Kan du si noe om hvordan du oppfatter miljøet skolen fungerer i?
 - Stabilt/skiftende
- Hvordan stiller det ytre miljøet krav til skolen om å være lærende?
- Hvilken rolle har det offentlige i forhold til deg og ditt arbeid?
 - I hvilken grad opplever du at samarbeidet fungerer mellom skolen og det offentlige?
 - Blir du hørt?
- Hvordan går du frem for å tilpasse skolens strategi og struktur i forhold til kommunens bestemmelser og reguleringer?
- Opplever du at skolen kan påvirke sitt ytre miljø?
 - Kan du gi eksempler på dette?

Det lærende aspektet ved skolen er noe vi ønsker å undersøke i enda større grad. Vi antar at du har en oppfattelse av hvordan læring faktisk foregår her i skolen og de neste spørsmålene i tema 7, skolen som læringsarena vil dreie seg om dette.

7. Skolen som læringsarena

- Er organisasjonslæring inkludert i alt ansatte og ledere gjør, eller utfører dere spesifikke oppgaver som er ment å fremme organisasjonslæring?
- Hvordan har skolen lagt til rette for at ansatte skal kunne lære?
 - Struktur
 - Strategi
 - Arbeidsprosesser
- Hvilket tiltak/prosess mener du er spesielt viktig for å fremme den lærende organisasjon i skolen?
 - Er disse tiltakene fortsatt gjeldende for skolen i dag?
- Oppfatter du det som om organisasjonen har spesielle rutiner eller systemer som gjør at man kan dele kunnskap innad?

- I hvilke grad vil du si disse systemene bidrar til å beholde kunnskap i organisasjonen til tross for utskiftning av personale?
- I hvilken grad opplever du at målet om å være en lærende organisasjon deles av de ansatte og ledelsen?
- Hvilke rolle har ledergruppen i arbeidet med å være en lærende organisasjon?
- Hvordan vil du beskrive ledelsesstrukturen i skolen?
 - Flexibilitet
 - Hierarki
 - Politikk
- Opplever du at den strukturen er i tråd med skolens ønske om å være en lærende organisasjon?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?

Samtidig som skolen har lagt opp til læring på ulike måter slik du beskriver vil det være interessant å se litt på hvordan hendelser og situasjoner kan bidra til læring. Dette vil vi nå snakke litt mer med deg om.

b) Viktige hendelser

- Kan du gi eksempler på spesifikke hendelser som har bidratt til læring i skolen?
- Kan du gi eksempler på når læring kunne ha forekommet i større grad?
 - Hendelsen med ***
 - Uforutsett hendelse
- Har du eksempler på rutiner i skolen du har ment/mener burde endres?
 - Hva ble gjort?
 - Hvordan ble dette mottatt av de ansatte?

(Nå har du nevnt konkrete eksempler på rutiner som har blitt endret. Om du tenker mer generelt):

- I hvilken grad er skolen opptatt av å utforske nye fremgangsmåter?
 - Rutiner vs. nye tenkemåter

Videre vil vi snakke med deg om den daglige organisasjonslæringen og din oppfattelse av det å jobbe i og være del av en lærende organisasjon. Dette er tema 8 på arket fremfor deg.

8. Daglig organisasjonslæring

- Hva synes du om å jobbe i en skole som fokuserer på organisasjonslæring?
 - Egennytte
 - Øke evner til de rundt deg
- I hvilken grad forventes det at du skal lære i det daglige arbeidet?
 - Press
- Hvordan balanserer du mellom å lære kontinuerlig og utføre daglige oppgaver?
 - I hvilken grad opplever du at det er tid til begge deler?
- Hvordan får du tilbakemelding på om det du gjør faktisk bidrar til organisasjonslæring?

Vårt nest siste tema for intervjuet er din vurdering av prosessene knyttet til organisasjonslæring her på skolen.

9. Implementering av organisasjonslæring

- Hvordan har du opplevd prosessen med å planlegge for organisasjonslæring og selve implementeringen av ideen?
 - Var det vanskeligere/lettere en du antok?
- Har du fått tilbakemeldinger som har ført til endringer fra det du opprinnelig hadde planlagt?
- Er det noe du hadde planlagt som ikke kunne gjennomføres?
- Når du ser tilbake hva er det viktigste du har lært i prosessen?
- I hvilken grad mener du at organisasjonslæring kan planlegges?

Avslutningsvis vil vi nå prate litt med deg om hvordan du ser på organisasjonslæring generelt og litt om fremtiden rundt læringsprosessene her i organisasjonen.

10. Refleksjon rundt videre arbeid med den lærende organisasjon

- Ser du det som et absolutt behov å være en lærende organisasjon?

- I hvilken grad opplever du at skolen har lyktes så langt med å skape en lærende organisasjon?
- Har du noen tanker om når man blir en lærende organisasjon?
 - Når har dere nådd målet?
- I hvilke grad er organisasjonslæring noe du ønsker å jobbe videre med?
 - Hvilke områder mener du er de største utviklingsområdene?

Til slutt

Da har jeg stilt de spørsmålene jeg hadde. Vil du Stina/Preben spørre om noe?

Er det noe *du* vil tilføye?

Da tenker jeg å slå av båndopptakeren.

(Avslutning uten båndopptaker)

Hvordan synes du det var å bli intervjuet?

For oss er dette veldig viktig informasjon så vi er veldig takknemlig for at du tok deg tid til dette. Informasjonen du har gitt oss vil bli brukt i masteroppgaven vår som vi leverer inn 15. mai. Om det dukker opp noen spørsmål i ettertid må du gjerne kontakte oss pr e-post.

Appendiks E

Tema for intervjuet

1. Bakgrunnsinformasjon
2. Nåværende arbeidssituasjon
3. Læringsbegrepet
4. Motivasjonen bak den lærende organisasjon
5. Eksternt miljø
6. Skolen som læringsarena
7. Daglig organisasjonslæring
8. Refleksjon rundt videre arbeid med den lærende organisasjonen

Appendiks F

Tema for intervju - ledelse

1. Bakgrunnsinformasjon
2. Tiden før skolen åpnet
3. Nåværende arbeidssituasjon
4. Læringsbegrepet
5. Motivasjonen bak den lærende organisasjon
6. Eksternt miljø
7. Skolen som læringsarena
8. Daglig organisasjonslæring
9. Implementering av organisasjonslæring
10. Refleksjon rundt videre arbeid med den lærende organisasjon

Appendiks G

Format for transkripsjon

I prosjektet ”Organisasjonslæring” er hovedmålet med transkripsjonen av intervjuene å få skrevet ned det som blir sagt og lyder/uttrykk som er relevante for å forstå innhold og mening i samtalen (for eksempel latter eller ironi). En detaljert måling av lengder på pauser, og egen notasjon av innpust, intonasjon sees også som relevante for å fange opp mest mulig meningsinnhold til analysen som skal gjennomføres.

- Skriv som hovedregel på standard bokmål, men skriv ordene i den rekkefølgen de blir sagt. Spesielle dialektuttrykk skrives ned som de blir sagt.
- Bruk intervjuerens initial (for eksempel P:)for å indikere at intervjueren snakker
 - P: Preben
 - S: Stina
- Hver person som blir intervjuet får et nummer, bruk dette for å indikere at den som bli intervjuet snakker (for eksempel 03:)
- Begynn på en ny linje når en person slutter og en annen person begynner å snakke.
- Ofte hører man at intervjueren sier ”mhm” mens informanten snakker. Dette trenger man ikke å transkribere bortsett fra i de tilfellene hvor det er relevant for å forstå samtalen.

Notasjonssymboler hentet fra Roberts og Campbell (2006)

[Beginning of overlap e.g. T: I used to smoke[a lot] B: [he thinks he’s real tough
]	End of overlap e.g. T: I used to smoke [a lot] B: he th]inks he’s real tough
=	Latching ie. Where the next speakers turn follows on without any pause A: I used to smoke a lot=

	B: =He thinks he's real tough
-	Cut-off prior word or sound e.g. 'I thou- well I thought
<u>Yes</u>	Emphasis ie. Perceived stress indicated by volume and pitch change
(s'pose so*?)	Unclear talk/possible hearings indicated by stretch of talk in parentheses
(s'pose so/spoke to)	Unclear talk / possible hearings in the case of multiple possibilities
(***)	Unrecognisable talk, words replaced by insertion marks to indicate length of talk
((bell sounds))	Description of conversational scene e.g. ((telephone rings))
((snarled))	Description of characterisations of talk e.g. ((snarled))((whispered))
((child's name))	Description of named person anonymised name e.g. ((patient's name))
(.)	Pause
(...)	Longer pause
...	Setninger som avsluttes uten avsluttende eller spørrende tonefall, henger i luften.
Mhm	Bekreftende "lyd"
Ehm	Nølede"lyd", uttalt som skrevet

Appendiks H

Førstenivåkoder	Andrenivåkoder
Begrepsforståelse - læring	Individuell læring Organisasjonslæring
Tiltak for å bli en lærende organisasjon	Tiden før skolen åpnet Tiden etter skolen åpnet
Opplevelsen av systemtenkning	En helhetlig forståelse av den lærende skole - ledelsens rammer og forventinger Praktisk nytte og tid til refleksjon Lærernes opplevelse og bevissthet rundt systemtenkning
Opplevelsen av personlig mestring	Ledelsens rammer og forventinger Opplevelse av forventning om læring og utvikling Opplevelse av mulighet til utvikling og læring
Opplevelsen av mentale modeller	Ledelsens rammer og forventninger Faktorer i skolen som kan hemme eller fremme utfordring av mentale modeller. Mentale modeller på individ og organisasjonsnivå. Vedtatte sannheter og handlingsteorier
Opplevelsen av felles visjon	Ledelsens rammer og forventinger De riktige menneskene
Opplevelsen av gruppelæring	Ledelsens rammer og forventinger Opplevelsen av Samarbeid