

## **Masteroppgave**

Fag: Personalledelse og kompetanseutvikling

# **Manglende dialog gjør organisasjonslæring vanskelig**

## **Et case-studie av utviklingsarbeid i Arendalsskolen, skoleåret 2007/2008**

av

*Elise Hannestad, Anna Hjeltnes og Merete Varpe*

Masteroppgaven er gjennomført som et ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som sådan. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntar ansvar for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Veileder: Ivar Amundsen

Institutt for arbeidsliv og innovasjon

Universitetet i Agder

Grimstad, den 30. november 2008

# 1 Sammendrag

Denne oppgaven er skrevet som en del av mastergradsstudiet i ledelse ved Universitetet i Agder. Oppgaven beskriver et case-studie. Caset er et prosjekt som er iverksatt for å arbeide med fornying og utviklingsarbeid i fire skoler og to barnehager i Arendal kommune fra høsten 2007 til våren 2009. Vi har fulgt prosjektet skoleåret 2007/2008. Prosjektet fikk midler til utviklingsarbeidet fra Utdanningsdirektoratet, programmet "Fra ord til handling", og er initiert som en del av den nasjonale skolereformen Kunnskapsløftet. I studiet har vi fulgt en prosjektgruppe som hadde mandat til å arbeide med utviklingsarbeid i disse fire skolene og de to barnehagene. Målet var blant annet å få til organisasjonslæring i prosjektgruppa og på prosjektskolene. Dette utgjør vårt case.

Som studenter og forskere har vi sett at ulike forhold fremmer og hemmer organisasjonslæring. Hovedtema for oppgaven er derfor organisasjonslæring. Formålet med oppgaven er å lære hva som skal til for å få til organisasjonslæring i grupper og organisasjoner.

I datamaterialet fant vi flere sammenhenger mellom dialog og organisasjonslæring. Det er disse funnene som beskrives og drøftes i oppgaven. Vi mener å kunne vise at vi har funnet at det er en sammenheng mellom dialog og organisasjonslæring. Oppgavens problemstilling er at manglende dialog gjør organisasjonslæring vanskelig. Våre funn viser at prosjektgruppa skapte seg en god dialog i indre kontekst høsten 2007, men at dette alene ikke førte til organisasjonslæring. I tillegg fant vi tegn på at det var manglende dialog mellom indre og ytre kontekst og vi satte også dette i sammenheng med at organisasjonslæring ikke skjedde. Vi mener også å finne at det kunne se ut som om prosjektgruppemedlemmene hadde manglende helhetsforståelse for prosjektet og vi satte også dette i sammenheng med at organisasjonslæring ikke skjedde. Sammenhengene vi mener å kunne beskrive bekrefte i teori som anvendes. Det er fire empiriske forklaringsmodeller: Illeris helhetsmodell for læring i arbeidslivet, Eikelands "På scenen" og "Bak scenen", Senges teori om "Den femte Disiplin", og Argyris og Schøns aksjonsforskningsspiraler. Vi har i tillegg benyttet oss av teori om organisasjonslæring, teori som fremmer organisasjonslæring og dialog.

Som studenter har vi hatt ulike roller i case-studiet. Høsten 2007 fulgte vi caset som en del av fagene prosesskonsultasjon, ledelse og innovasjon. I denne fasen inntok vi rollene som aksjonsforskere. Den ene av oss tre studenter var i tillegg prosjektleder for utviklingsarbeidet. Hennes dobbeltrolle er tema for drøfting i oppgaven. Våren 2008 fulgte vi prosjektgruppa på

en milepælssamling. Her tok vi rollene som deltagende observatører. I og med at den ene av oss studentene var involvert i selve utviklingsarbeidet som prosjektleder har vi hatt tilgang til hennes observasjoner og logg. Det har blitt skrevet referater fra alle prosjektgruppemøtene til og med våren 2008. Disse har vi fått anledning til å studere. Til sammen utgjør disse datakildene vår empiri.

Fra våren 2008 til desember samme år vi har studert caset med et forskerblikk fra utsiden av prosjektet. Det er denne forskningen som presenteres i oppgaven.

Konklusjonen vi mener å kunne trekke er at organisasjonslæring er avhengig av dialog.

## 2 Forord

Først av alt vil vi rette en stor og varm takk til alle deltagende skoler og barnehager. Takk til Roligheden skole ved Brit Wiese Hansen, Hisøy skole ved Svein Bjørnstad, Myra skole ved Gun Wrålsen, Nedenes skole ved Geir Konnestad og Ingrid Line. Takk til Sentrum Øst barnehage ved Anne Bjørg Martiniussen og Tromøybarnehagene ved Gunn Alice Andersen. Dere delte med oss deres egen læreprosess og lot oss få lære sammen med dere. Uten dere hadde denne oppgaven ikke kunnet bli skrevet.

Takk til oppdragsgiver Arendal kommune og enhetslederne ved Roligheden skole ved Hans Georg Toreskaas, Hisøy skole ved Niels Songe-Møller, Nedenes skole ved Roar Aaserud og Myra skole ved Wenche Strømsland.

Takk til dere fra kommunens pedagogiske nettverk som bidro i prosjektgruppemøtene, Marianne Woie og Geir Sellstrøm. Takk også til Arne August Larsen fra NAV.

Vi vil også rette en takk til dere fra eksternt kompetansemiljø som lærte oss så mye. Ikke minst viste dere oss først og fremst betydningen av taus kunnskap i en organisasjonslærings-sammenheng. Dere er Dr. Filosof Olav Eikeland og Sosiolog Lars Klemsdal fra Arbeidsforskningsinstituttet (AFI). Petter Kongsgården og Toril Bretvad fra Høgskolen i Telemark. Takk til prosessveileder Ragnar Kleven fra Agenda som prosessveiledet på milepælsmøtet i februar 2008.

Takk Aud Johanne Røren Strand fra Fylkesmannen i Aust-Agder. Du har også bidratt i vår opplevelse av IUP-prosjektet.

Takk til kommuneledelsen i Arendal kommune. Prosjektet var som skreddersydd for oss i arbeidet med å skrive en masteroppgave om organisasjonslæring.

Takk Ivar Amundsen. Vi har følt at du har hatt tro på oss og det har gitt oss tro på oss selv.

Vi takker hverandre for et godt samarbeid. Betydningen av indre kontekst vil aldri bli det samme etter dette.

## innholdsfortegnelse

1	Sammendrag .....	2
2	Forord .....	4
3	Innledning.....	6
4	Teori .....	9
4.1	Organisasjonslæring .....	9
4.2	Organisasjonslæring og dialogen i indre kontekst .....	11
4.3	Organisasjonslæring og forholdet mellom ytre og indre kontekst .....	17
4.4	Empiriske forklaringsmodeller.....	23
5	Metoder .....	35
5.1	Beskrivelse av våre datakilder.....	36
5.2	Datainnsamlingsmetodene .....	38
5.3	Bearbeidelse, kategorisering og analyse .....	44
5.4	Validiteten og reliabiliteten til dataene .....	47
6	Analysering og drøfting .....	51
6.1	Deskripsjon og kategorisering av datamaterialet. ....	53
6.2	Generell analyse av IUP-prosjektet skoleåret 2007/2008 .....	89
6.3	Drøfting hovedfunn og delfunn.....	96
6.4	Konklusjon hovedfunn og delfunn.....	116
7	Hovedkonklusjon .....	120
8	Litteraturliste .....	123
9	Datakilder .....	125

### 3 Innledning

Hva skal til for å få til organisasjonslæring? I en historisk sammenheng er organisasjonslæring et relativt nytt begrep. Dette har blitt aktuelt særlig ved innføring av nye kunnskapsforvaltningsregimer. I det moderne industrialiserte samfunnet har det foregått et paradigmeskifte fra gammel forståelse av kunnskapsutvikling til ny. Med dette mener vi å beskrive en erkjennelse av at fagkompetansen ikke lenger sitter hos ledelsen, men i organisasjonen og at nye kunnskapsregimer må kunne iverksette og lede kunnskapsutviklingsprosesser for å anvende og verdsette humankapitalen. Organisasjonslæring settes i klar sammenheng med virksomhetens mulighet og evne til å møte fremtidige utfordringer. Vi har stilt spørsmål om hva som egentlig skal til for å få til ønsket organisasjonslæring. Et eksempel på slik ønsket organisasjonslæring kan være ønske om innovasjon og å bevege seg fra ”best practice til next practice”.

Organisasjonslæring er et sammensatt fagfelt. Det dreier seg om kollektiv erfaringslæring. I oppgaven har vi vært opptatt av å studere hva som skal til for å få til ønsket organisasjonslæring.

Formålet med oppgaven er å lære hva som skal til for å få til organisasjonslæring i grupper og organisasjoner. I datamaterialet fant vi flere sammenhenger mellom dialog og organisasjonslæring. Det er disse funnene som beskrives og drøftes i oppgaven.

Opgaven beskriver et case-studie. Caset er et prosjekt som er iverksatt for å få til fornying og utviklingsarbeid i fire skoler og to barnehager i Arendal kommune fra høsten 2007 til våren 2009. Prosjektet fikk midler til utviklingsarbeidet fra Utdanningsdirektoratet, programmet ”Fra ord til handling”. Dette er initiert som en del av den nasjonale skolereformen Kunnskapsløftet. Bakgrunnen for prosjektet var satsningsområdene tilpasset opplæring (TPO), elev- og foreldremedvirkning, og digital kompetanse. Dette var bakgrunnen for at prosjektet ble kalt ”Individuelle utviklingsplaner” (heretter kalt IUP-prosjektet). Deltakerne i prosjektet var fire skoler og to barnehager.

Hovedmålet i IUP-prosjektet er todelt:

Hovedmål 1: Gjennom utviklingssamtaler skal alle barn i Arendal oppleve mestring, kjenne sine mål og være med på å utforme planer for sitt eget læringsarbeid. Samtalene følger en kommunal plan. Dokumentasjon er tilgjengelig for foresatte via læringsplattformen.

Hovedmål 2: Pedagogene i Arendalsskolen/barnehagen arbeider i tråd med prinsippene for

den lærende organisasjon. Det er etablert møteplasser, også digitale- hvor refleksjon og dialog ligger til grunn for utvikling av metoder og organisering.

Det ble nedsatt en styringsgruppe, en prosjektgruppe og delprosjektgrupper i de fire deltakende skolene. Vi valgte i vårt case å følge prosjektgruppa i skoleåret 2007/2008.

Høsten 2007 tok vi rollen som aksjonsforskere og deltakende observatører og prøvde å få til en god kontekst for erfaringsdeling i prosjektgruppa. Fokus har vært å bidra til at delprosjektlederne utnyttet erfaringer som er overførbare og relevante i nye situasjoner. Med referanse til teori som er benyttet har vi vektlagt at den organisatoriske læringen er knyttet til den kollektive praksis. Erfaringene som den enkelte delprosjektleder gjør, tas med tilbake til prosjektgruppa der det foregår en felles refleksjon som settes i sammenheng med hovedmålene i prosjektet.

Hovedmål to i prosjektet handler konkret om å bygge opp en kompetanse på prosjektskolene/-barnehagene i å arbeide systematisk med erfaringslæring og praksisforbedring. Det vil si utvikling av prototyper for organisasjonslæring. I empirien har vi lett etter bekreftelser på om dette har funnet sted.

Vår problemstilling er formulert som en påstand: Manglende dialog gjør organisasjonslæring vanskelig. Mer spesifisert vil vi hevde at utvikling av prototyper for organisasjonslæring vil være avhengig av dialog både i og mellom den indre og ytre kontekst. For å gi svar på denne hovedpåstand, har vi formulert tre delpåstander som utgangspunkt for oppgaven:

1. Organisasjonslæring skjer når medlemmene i prosjektgruppa (indre kontekst) mestrer dialog
2. Den indre kontekst (prosjektgruppa) er avhengig av dialog med den ytre kontekst (prosjektskolene)
3. Organisasjonslæring er avhengig av det enkelte prosjektgruppemedlems helhetsforståelse

Dette er utgangspunktet for valg av teori. Først presenterer vi teori om organisasjonslæring. Så beskriver vi teori om sammenhenger mellom dialog og organisasjonslæring, og teori om hva som skal til for å fremme organisasjonslæring.

Vi har brukt fire empiriske forklaringsmodeller for å øke vår forståelse av datamaterialet. Forklaringsmodellene er Illeris helhetsmodell for læring i arbeidslivet, Eikelandts "På scenen" og "Bak scenen", Senges teori om "Den femte Disiplin", samt Argyris og Schøns

aksjonsforskningsspiraler. I tillegg har vi benyttet oss av teorier om læring som sier noe om taus kunnskap, og helhetstenking.

Vi har valgt å bruke von Kroghs fem kunnskapshjelpere som kategorier for å bearbeide og kategorisere vår empiri. Dette valgte vi å gjøre fordi disse kunnskapshjelperne per definisjon skal bidra til å skape kunnskap og ut i fra dette passet godt til det datamaterialet vi skulle bearbeide og analysere.

”Når grupper virkelig lærer, oppnår de ikke bare glimrende resultater, men de enkelte medlemmer i gruppa opplever en langt raskere personlig vekst enn de ellers kunne ha fått.” (Senge 1999:15).

Konklusjonen vi mener å kunne trekke er at organisasjonslæring er avhengig av dialog.



## 4 Teori

Teori som er valgt ut skal belyse vår problemstilling. Problemstillingen er: ”Manglende dialog gjør organisasjonslæring vanskelig”. Vi vil først presentere teori om organisasjonslæring og dialog. Dette valget har vi gjort fordi funnene som drøftes i oppgaven, beskriver sammenhenger mellom organisasjonslæring og dialog. Videre har vi tatt med teori som bidrar til å øke forståelsen av hva som fremmer organisasjonslæring. I teorikapittelet presenterer også empiriske forklaringsmodeller som brukes i oppgaven. Disse er Illeris helhetsmodell for læring i arbeidslivet, Eikeland’s ”På scenen” og ”bak scenen”, Senges teori om ”Den femte Disiplin” og Argyris og Schøns aksjonsforskningsspiraler.

### 4.1 Organisasjonslæring

Organisasjonslæring kan forstås på ulike måter, og det finnes ulike definisjoner av begrepet. En definisjon er forståelsen av organisasjonslæring som erfaringslæring og institusjonalisering av erfaringer, og organisasjonenes evne til å utnytte erfaringer som overførbare og relevante til nye situasjoner over tid (Utdanningsdirektoratet 2008). Organisasjonslæring er også definert som kollektiv erfaringslæring (Eikeland 1997). Vi har valgt disse to definisjonene, for slik vi ser det utfyller de hverandre. Den første tar tak i erfaringslæring. Den andre definisjonen sier noe i tillegg om at det er en kollektiv erfaringslæring.

Olav Eikeland (Forelesning, november 2007) skriver at kollektiv læring forutsetter at medlemmene i gruppa mestrer dialog, har forståelse av egen rolle og kan reflektere over egen og andres praksis. I denne kompetansen ligger også evnen til å anvende ny kunnskap i ulike sammenhenger der kunnskapen kan brukes til å fornye og utvikle praksis i egen enhet. Ut i fra vår forståelse av organisasjonslæring blir da organisasjonslæring kollektiv erfaringslæring. Denne skal sette oss i stand til å bli bedre til å utføre og løse oppgaver sammen med andre. Dette er i motsetning til individuell erfaringslæring og teoretisk læring. Det er denne forståelsen av organisasjonslæring vi legger til grunn i vår oppgave. Det har vært ønskelig å få til et slikt læringsfellesskap i prosjektgruppa ved å få delprosjektlederne og enhetslederne til å ha fokus på egen og felles praksis for å lære av hverandre.

Denne bestemte måten å lære på handler om å lære å lære. Det stilles spørsmål ved hvordan vi i fellesskap kommuniserer og løser oppgavene våre. Hvordan vi utvikler felles språk og hvordan vi kan få til ny og bedre felles praksis. Eikeland sier at organisasjonslæring krever mot, trygghet, tillit og evne til å leve med den utryggheten som vil oppstå når en ser på hva vi gjør, hvordan vi gjør arbeidsoppgavene våre og hvordan vi arbeider i forhold til hverandre.

Det er dette fokuset det er ønskelig at deltakerne i prosjektgruppa skal ha, for å utvikle et felles språk og en ny og bedre felles praksis.

#### **4.1.1 Organisasjonslæring i nye versus gamle kunnskapsforvaltningsregimer**

Synet på forvaltning av kunnskap har stadig endret seg. Dagens samfunn er del av et nytt kunnskapsforvaltningsregime. Det gamle kunnskapsforvaltningsregimet var basert på en samfunnsmessig arbeidsdeling og en sosialt monopolisert kunnskapsproduksjon (Eikeland 1999). I det nye kunnskapsforvaltningsregimet sitter kunnskap og kompetanse i alle nivå i en organisasjon (Eikeland 2007). Tilgjengelig kunnskap og IKT-kompetanse vil høyne vårt refleksjonsnivå. Det er et stigende endrings- og utdanningskrav til alle, og ikke minst til lærere og ledere i skolen som skal møte elever og foresattes forventninger og behov.

Det nye kunnskapsforvaltningsregimet gjør organisasjonslæring viktig. Organisasjonslæring får oss til å reflektere over erfaringer og kunnskap I organisasjonslæring vektlegges bred medvirkning.

#### **4.1.2 Kollektiv læring versus individuell læring**

Kollektiv læring er slik vi definerer det i kapittel 4.1 kollektiv erfaringslæring. Dette er i motsetning til individuell læring.

#### **4.1.3 Enkel- og dobbelkretslæring**

Det er en sammenheng mellom dobbelkretslæring og lytting på nivå 2 og 3. Lytting på ulike nivåer beskrives nærmere i sammenheng med dobbeltdialog (indre og ytre dialog). Dette fordi vi har valgt å knytte aktiv lytting til anerkjennende kommunikasjon.

”Double-loop tenkning er viktig, hvis man vil arbeide løsningsfokuseret, og hvis man ønsker at overskride den traditionelle tenkning i årsager og virkning. Double-loop læring er en meget krævende proces, idet der stilles spørsmålstegn ved ens grundlæggende antagelser i forhold til den sædvanlige handlemåte” (Stelter 2002:174).

Det er samspeillet mellom lytting på nivå 2 og 3 og de grunnleggende antagelsene i dobbel kretslæring det har vært ønsket å reflektere over i prosjektgruppa. Delprosjektlederne og enhetslederne ville på denne måten oppdage at det finnes handlingsalternativer.

## **4.2 Organisasjonslæring og dialogen i indre kontekst**

Hovedtyngden av teorien i dette underkapittelet handler om dialog. Vi har vektlagt dialogen som ideal og kompetanse siden den er sentral både i problemstillingen og i hovedpåstanden i oppgaven vår. Dialogen definerer vi som et verktøy for å få til organisasjonslæring. Det betyr at dialogen er en utforskningssamtale med utgangspunkt i personlig livserfaring, praktisk erfaring, øvelse og utprøving. Samtalen inneholder ikke retorikk eller didaktikk.

Indre kontekst har vi definert til å være prosjektgruppa. På samme måte definerer vi ytre kontekst til å være prosjektskolene og prosjektbarnehagene.

### **4.2.1 Forståelsen av dialogen i en ideologisk sammenheng**

Sokrates (født ca.470 f. Kr.), Martin Buber (1878 – 1965) og David Bohm (1917 – 1994) er tre inspirasjonskilder for dialogisk tenkning og praksis.

Sokrates var kjent for sin samtalekunst ved å stille gode spørsmål. Han ønsket ikke å belære folk. Han mente at erkjennelse må komme innenfra, for det er bare en slik erkjennelse som gir en virkelig innsikt (Gjerde 2006).

Martin Buber var en filosof som satte livet mellom mennesker i sentrum for sitt arbeid. Hans etiske tilnærming hviler i det mellommenneskelige. På det mellommenneskelige plan innebærer tillit en bevegelse i retning av den andre og på den måten en adgang til den andre personens verden. Dette involverer også et ansvar for hvordan man håndterer det som den andre personen gir. Buber peker på hvordan det å gjøre seg til herre over den andre bidrar til å bryte ned et tillitsforhold. Ethvert møte med mennesker representerer noe nytt og unikt, mens enhver mistenksomhet, fordom eller forsøk på stereotypisering representerer et livsfornektende element og hindrer en utvikling av noe genuint menneskelig (Eide m.fl. 2005). Det genuint menneskelige uttrykkes gjennom deltakelse og engasjement. Selv om man anstrenger seg for å sette seg inn i den annens sted, så er det en forutsetning for dialog at man fastholder sin egen ”grunn” og den andres unikhet. Ifølge Buber vil vi alltid befinne oss i enten en jeg/du eller jeg/det tilstand. Mens utbredelsen av rasjonalitet i de sosiale strukturer kan bidra til distanse og fremmedhet, peker Buber mot et mellommenneskelig område som ut fra sin egenart fordrer innlevelse og engasjement. ”Her tror jeg at Bubers tilnærminger kan utgjøre et interessant bidrag blant annet fordi han tydeliggjør en sammenheng mellom etikk og sann menneskelig livsutfoldelse. Denne sammenhengen er ikke minst interessant i et pedagogisk perspektiv fordi den angår grunnleggende trekk ved undervisning og skolens egenart” (Kristiansen 1992).

David Bohm hevdet at en dialog dreier seg ikke om å nå fram til enighet om saker, verdier, holdninger eller en form for delt sannhet om verden. Det primære med dialogen er at de som deltar i dialogen oppnår en felles bevissthet. Dialogens utfordring er i følge David Bohm at våre tanker hviler på noen basisantakelser som vi ikke er i stand til å få øye på selv.

Antakelsene skaper konflikter mellom personer og grupper som fører til at vi ikke lærer av egne eller fellesskapets erfaringer. Dette fører til at man ikke ser konsekvensene av hvordan man selv tenker og mulighetene for å gjøre noe med det.

Dialogens mål er en felles bevissthet. I dialogen er man i en tilstand der meninger om saker får være i fri og uhindret flyt. Motsetningene mellom den enkelte deltakers oppfatning og meninger er opphevet. Meningene kan eksistere side om side uten å stå i et motsetningsforhold.

Dersom prosjektdeltakerne ønsker å få til en god dialog i prosjektgruppa, mener vi det er viktig at de må ta seg tid til å trene på dialogen ut fra disse tre tilnærmingene. Spesielt er det viktig å vektlegge at dialogens mål er en felles bevissthet. Det er også ønskelig å vektlegge det å ta andres perspektiv slik Søren Kierkegaard (1813 – 1855) har gjort det. ”For i sannhet å kunne hjelpe en annen må jeg forstå mer enn han, men likevel først og fremst forstå det han forstår. Så lenge jeg ikke gjør det, hjelper det ham ikke i det hele tatt at jeg forstår mer” (Kierkegaard).

Dialogen som verktøy beskrives ut i fra et eksistensialistisk perspektiv. Søren Kierkegaard regnes som en av grunnleggerne av eksistensialismen. Det handler om å reflektere, ta tak i livet, ta egne avgjørelser og skape sin egen eksistens. Eksistensialistisk filosofi bygger på tre sentrale ideer. Den ene ideen er at eksistensen går forut for essensen. Videre er det at måten vi mennesker lever våre liv på, er bestemmende for hva og hvem vi er. Vi blir den vi er gjennom våre handlinger og vårt engasjement når vi handler. Det handler om autentisitet. Vi kan ikke leve våre liv som om det var forutbestemt. Vi må ta aktivt del i livet og gjøre det om til noe spesielt, slik vi ønsker at det skal være. Et autentisk menneske søker etter sin indre veiviser og er sann mot seg selv. Det handler også om valg og forpliktelser. Vi står konstant overfor ulike valg, og vi er selv ansvarlige for våre valg og konsekvensen av disse. Valg, frihet og ansvar er sentrale begrep i humanistisk tradisjon.

Humanistisk tradisjon beskrives også som ideologi for å beskrive forståelse av dialogen. (Gjerde 2006) Humanistisk tradisjon setter fokus på individet og personlige valg, fri vilje, kreativitet og spontanitet. Videre vektlegges opplevelser og det helhetlige i menneskelig natur

Carl Rogers blir holdt fram som den viktigste personen innenfor humanistisk tradisjon. Han ønsket å fokusere på muligheter, frihet, valg og det friske. Rogers var med på å utvikle aktiv lytting som begrep (Gjerde 2006). ”Dialogen er en utforskningsamtale med utgangspunkt i personlige livserfaringer, praktiske erfaringer, øvelser og utprøvinger” (foredrag Eikeland 2007). Dialogen er ”terapeutisk.” Men den er også analytisk ved å sortere vesentlig fra uvesentlig.

Skal delprosjektlederne og enhetslederne få til en dialog som er utforskende, er den avhengig av at det er tillit og trygghet prosjektgruppa.

#### *4.2.1.1 Tillit og trygghet som forutsetninger for dialogen*

Klemsdal (2006) sier at selvbevissthet gir mennesket evne til å endre seg. Det er viktig å legge til rette for at medarbeidere sammen kan tenke nytt og på en annen måte til daglig. Derfor var det viktig å etablere prosjektgruppa i IUP-prosjektet som en læringsarena, for å prøve å få til kollektiv erfaringslæring. Forutsetningen for å få det til, var en god intern dialog som dreier seg om hva vi holder på med. Det var dette vi prøvde å få til i prosjektgruppa. Videre sier Klemsdal (2006) at en selvbevisst organisasjon må gi medarbeiderne rom for å føle seg trygge i jobben.

Buber sier at tillit er avhengig av at den man viser tillit svarer på den tilliten man blir vist (ref kap 4.2.1). Eide m.fl. (2005) sier videre at tillit innebærer at man gir noe av seg selv eller investerer noe av personlig art i møtet med de andre. Klemsdal (2006) sier at i en organisasjon med lav tillit har de ansatte en tendens til å begynne å opptre taktisk overfor kolleger og ledelse. En blir redd for å komme med synspunkter overfor ledelsen og lar heller være å ta tak i utfordringene. Det fører til at en blir redd for å være kritisk. På denne måten ville den interne dialogen i prosjektgruppa bryte sammen. Videre sier Klemsdal (2006) at en god og åpen dialog vil virke trygghetsskapende og tillitsskapende i organisasjonen. Vi som studenter har prøvd å være med på å bygge opp dette fundamentet som blir omtalt her, i prosjektgruppa. For at vi skal være i stand til å utvikle oss som personer, må vi få tilbakemeldinger på det vi holder på med. Utviklingspotensialet ligger i evnen til å tvile på sine egne måter å gjøre ting på sier Klemsdal (2006). Videre sier han at tvilen må ta utgangspunkt i grunnleggende tro på oss selv og andre. En vesentlig komponent i denne troen er trygghet. ”Derfor er det viktigere enn noensinne at organisasjonen jobber med å dyrke fram intern trygghet istedenfor å bryte den ned. Ved å dyrke fram intern trygghet gjør vi oss i stand til å la tvilen komme oss selv til gode.” (Klemsdal 2006:105). I prosjektgruppa der dialogen skal brukes som verktøy, har det

vært viktig å prøve på å skape trygghet og bygge gjensidig tillit. Vi som studenter har sett at deltakerne i prosjektgruppa er avhengige av å få konstruktive tilbakemeldinger på erfaringene som de har gjort.

#### *4.2.1.2 Dobbeltdialog (indre og ytre dialog)*

En måte å se på selvbevisstheten på er som en kontinuerlig dobbeltkommunikasjon. Denne doble dialogen har man på den ene siden med andre og på den andre siden fører man den med seg selv (Mead 1863-1931). Klemsdal (2006) sier at den indre dialogen er helt vesentlig for at man skal bli seg selv og være seg selv i møte med andre. En organisasjon eksisterer først og fremst gjennom de ansattes aktivitet. Når vi spør hva organisasjoner er, er de først og fremst hva de ansatte gjør. Det grunnleggende spørsmålet for organisasjonens indre dialog bør ikke være hvem vi er, men hva vi gjør. Hva er det vi holder på med? Det er dette vi prøver å stille spørsmål om i prosjektgruppa. Klemsdal (2006) mener at den indre dialogen i en organisasjon må ha en selvstendighet i forhold til organisasjonens drift for å utfolde seg konstruktivt. Dette kan betraktes som en dypere og mer grunnleggende form for lojalitet som stikker dypere enn å følge opp organisasjonens påbud og regler. De ansatte skal kunne konfrontere ledelsen av en organisasjon om hva den holder på med. Slik vi ser det skal dialogen i prosjektgruppa fungere uavhengig av egen driftsorganisasjon. Ved at dialogen i prosjektgruppa er uavhengig av driftsorganisasjonen, kan delprosjektlederne og enhetslederne snakke fritt med hverandre om hva de holder på med uavhengig av roller. Delprosjektlederne bør ha en viss frimodighet, og kunne stille spørsmål om hva en holder på med i prosjektet. I tillegg er det viktig å ha en viss avstand til det en gjør. Når en er ”på scenen” kan prosjektdeltakerne ha vanskeligheter med å se seg selv. Ved å stille gode spørsmål til hverandre i prosjektgruppemøtene, kan en få en god refleksjon rundt det som en tar for gitt når en er i det daglige arbeid. Organisasjonens selvbevissthet er altså ingen tilstand, men en aktivitet sier Klemsdal (2006). Han sier også at det handler om at vi gjennom å stille hverandre spørsmål forsøker å bli klar over oss selv, forstå oss selv og hva vi holder på med. Videre handler det om å skape en gjensidig forståelse av oppfatninger om hva vi gjør, hvordan vi gjør det og hvordan vi kan gjøre det på en annen måte. ”Selvbevisstheten er med andre ord en utviklingsoppgave. Den oppgaven handler om jevnlig å klargjøre hva vi holder på med, for å kunne endre og forbedre oss og måtene vi jobber på ” (Klemsdal 2006:199).

Den indre dialogen er ikke nok. Alle trenger å være i samspill med andre for å utvikle seg. Vi trenger å møte andre for å være i stand til å møte oss selv og se oss selv. Vi mister oss selv om

vi ikke kan ha kontakt og kommunisere med andre som kan gi oss tilbakemeldinger og anerkjennelse på hvordan vi er og hva vi gjør. Den indre dialogen er avhengig av den ytre.

Organisasjoner som har for liten grad av ekstern dialog, kan bli virkelighetsfjerne. Dette kan vi finne hos yrkesgrupper som har høy profesjonalitet, opptrer som ekspert og definerer seg til at man vet best. En kan også finne det i prosjektgrupper som jobber for lite med å kommunisere med omgivelsene (ytre kontekst). De tror at de ikke har så mye å hente fra andre utenfor organisasjonen. Klemsdal (2006) omtaler dette som en organisasjon som ikke er selvbevisst. Dette har blitt en selvopptatt organisasjon i stedet.

Både vi som personer og organisasjoner er avhengige av å få tilbakemelding og anerkjennelse både på oss selv og hva vi gjør for å være i utvikling. Å være anerkjennende handler ikke om å være enig, men man lar den andre få lov til å ha sin forståelse uavhengig av hva en annen mener.

### **Anerkjennende kommunikasjon**

Vi har behov for å kunne bestemme over oss selv, ha en oppfatning av oss selv og være i stand til å ta ansvar for eget liv. Vi har også et sterkt psykologisk behov for å bli sett av andre og få anerkjennelse for det vi gjør og det vi er. Vi ønsker ikke at noen belærer oss eller prøver å endre vår atferd. Dette tolker vi slik at dersom erfaringene til deltakerne i prosjektgruppa blir nedvurdert, vil de som deltakere i prosjektgruppa føle seg nedvurdert. For at delprosjektlederne skal oppleve anerkjennelse, må de oppleve at de blir tatt på alvor og at det de gjør, har betydning for prosjektet. Å være en god lytter er å anerkjenne andre (Gjerde 2006).

Vi har bevisst brukt LØFT spørsmål i prosjektgruppa. LØFT står for løsningsfokusert tenkning og tilnærming. Det er mer en måte å tenke på enn en metode, men fordi det er utviklet metodikk for å fremme LØFT, kan vi også betegne det som en tilnæringsmetode. Innen LØFT er tanken at det ikke er nødvendig å vite noe om problemene for å løse dem. Det eneste man trenger å vite noe om er løsningsmønsteret. Hva som kjennetegner situasjonen når problemene er løst er også et viktig fokus. I LØFT-metodikken legger en vekt på 3 typer spørsmål: Hypotetiske, unntaks- og mestrings spørsmål (Gjerde 2006).

Like viktig som å stille gode spørsmål, er å lytte til det som blir sagt. Skal en greie å ta den andres perspektiv slik Kierkegaard beskriver, må en greie å være en god lytter.

Lytting krever en bevisst og aktiv deltakelse. Å lytte til hverandre er kjernen i all menneskelig samhandling (Gjerde 2006). Når vi lytter, setter vi oss inn i en annen person sin situasjon og vil ta personens perspektiv. Vi setter våre egne meninger til side for å tolke verden ut fra en

annens synspunkt. Det krever en viss trygghet på egne verdier og følelser. Aktiv lytting vil si at man i et muntlig samspill bruker grunnleggende teknikker som øyekontakt, kroppsspråk, spørsmål og gjentakning. Dette er en non-verbal kommunikasjon som styrker dialogen i prosjektgruppa.

(Whitworth 1998) har definert tre former for lytting. Det er indre lytting (nivå 1), fokusert lytting (nivå 2) og global lytting (nivå 3). Å være en god lytter, er selve kjernen i en god dialog. Ved å lytte på nivå 1, har vi fokus på oss selv. Vi hører det vi ønsker å høre eller hva vi tror andre vil si. Våre mentale modeller styrer hva vi hører (Senge 1999). På nivå 2: Fokusert lytting har vi det fulle og hele fokus på den som forteller noe. På nivå 3: Global lytting er når vi setter ord på det vi ser, hører og føler, slik at det er tilgjengelig for andre. Global lytting kan knyttes til artikulering av taus kunnskap

#### *4.2.1.3 Artikulering av taus kunnskap*

Vi kan lære oss nye ord og begreper, men fortsetter å gjøre ting slik vi alltid har gjort det. Det kan også være slik at vi får til ting i praksis, men mangler gode ord og perspektiver på det vi gjør. Vi vet at denne tause kunnskapen er knyttet til yrkeskompetanse og praksislæring. Lærere og førskolelærere er kjent for å ha mye taus kunnskap Argyris og Schön hevder at man blir bevisst egen tenkning ved å gjøre de "usagte" forutsetningene for det man gjør til et samtaletema (Tiller 2006).

(Dreyfus og Dreyfus 1986) karakteriserer den menneskelige læringsprosessen i fem analytiske trinn, der ekspertnivået er det øverste. De skiller mellom nybegynner, avansert begyner, kompetent utøver, kyndig utøver og ekspert.

Nybegynneren blir vist og undervist. Det er visse regler og fakta som gjelder. Nybegynnerens lærings situasjon er beskyttet fra "det virkelige liv" (Tiller 2006). Den avanserte begyner har større praktisk erfaring enn nybegynneren. Gjennom erfaring gjenkjennes viktige sider og forhold i situasjonen. Den avanserte begyner å se likhetstrekk med tidligere erfarte situasjoner og kan vurdere nye liknende situasjoner ut fra dette. Gjenkjennelsen er konkret og kontekststøttet (viser indre kontekst). Den kompetente utøveren har et mye større erfaringsgrunnlag. Utøveren må velge ut og prioritere. Det foregår en fortolkning og bruk av skjønn hos utøveren. Det blir gjort bevisste valg av mål og planer. På neste nivå, den kyndige utøveren, er fortolkning og skjønnsmessige vurderinger mye tydeligere. Handlingsmåten er preget av et helhetsperspektiv. Nye situasjoner gjenkjennes intuitivt. Det er sammenheng mellom intuisjon, tidligere erfaringer og den nye situasjonen (aksjonslæring). Tiller under-



streker at intuisjon og analyse står i et vekselvirkningsforhold til hverandre. Det foregår et betydelig innslag av analytisk tenkning. Den kyndige utøveren har utviklet et perspektiv med bakgrunn i tidligere hendelser og erfaringer. Når valg av handling treffes, ”skjer det bare.” Dette skjer fordi den kyndige utøveren griper den nye situasjonen helhetlig ut fra at en blir minnet om tidligere situasjoner (Tiller 2006). Det utøves en spontan fortolkning. Det som kjennetegner eksperten, i tillegg til å gjenkjenne situasjonen intuitivt, er å ha en oppfatning av relevante beslutninger, strategier og handlinger. Den gode handlingen finner bare sted. Ekspertehandlingen er en holistisk handling. Aktøren gjør det som normalt virker i situasjonen. Flyvbjerg mener at studiet av intuitiv beslutningstaking er sterkt forsømt i forskning, men at læring på denne måten er kjent (Tiller 2006).

Dreyfus og Dreyfus understreker at den intuisjonen som ligger til grunn for kyndighet og ekspertise i læring, ikke må forveksles med irrasjonalitet eller noe som er overnaturlig. Intuisjon er noe som vi alle bruker i dagliglivet.

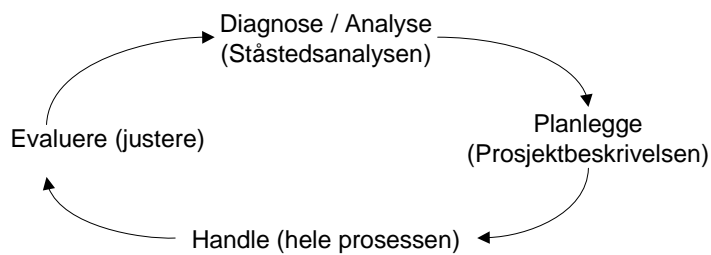
Hos eksperten sitter erfaringene i kroppen, og kan ikke alltid formidles til andre. Denne kunnskapen er det vi kaller taus kunnskap. Den er så sterkt knyttet til handling at det kan være vanskelig å språksette den. Det er ikke nok å intervju en ekspert. En må følge aktøren i handling (aksjonsforskning). Aktøren gjenkjenner situasjoner helhetlig ut fra tidligere erfaringer. I Dreyfus-modell blir det understreket at det er et kvalitativt sprang fra tredje nivå og til fjerde og femte nivå. I dette ligger det at regeltenkning (enkelkrets læring) ikke brukes som viktigste basis for handling. I stedet vektlegges kontekst, intuisjon og skjønn (indre kontekst). Tiller (2006) mener at da avløses logikkbasert handling av erfaringslæring. Ekspertnivået i Dreyfus modell kan neppe oppnås uten at erfaringslæringen er sterk, hevder han videre. Det er viktig å understreke at dersom praten tas bort i organisasjonen, tar man også bort mye av grunnlaget for erfaringslæring. Slik prosjektgruppa fungerer, ivaretar den denne praten som Tiller snakker om.

### ***4.3 Organisasjonslæring og forholdet mellom ytre og indre kontekst***

I oppgaven beskrives et delfunn som sier at den indre kontekst (prosjektgruppa) er avhengig av dialog med den ytre kontekst (prosjektskolene). Vi bruker betegnelsene indre og ytre kontekst for å skille mellom prosjektgruppa og de enkelte prosjektskolene. I kapittelet nedenfor har vi beskrevet teori som vi har brukt i drøftingen av dette delfunnet.

### 4.3.1 Ytre kontekst

Illustrasjon av ytre kontekst viser prosjektets oppstartsfasen (høsten 2007).



**Figur 1, Ytre kontekst – aksjonsforskningsspiral 1**

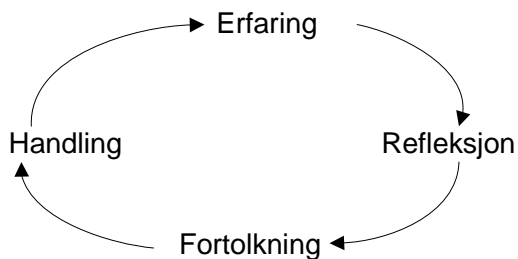
Spiralen viser aksjonsforskningsspiralen i oppstarten av prosjektet eller i ytre kontekst slik vi har definert den (Eikeland 1995).

Den ytre konteksten må tydeliggjøre en felles retning. ”Det viktige for ledere blir å angi en retning og tro på at de ansatte selv kan finne de riktige løsningene, bare retningen er klar” (Levin og Klev 2002). Vi mener å ha sett tegn til at retningen ikke har vært klar hos enhetslederne i oppstarten av prosjektet. Geert Hofstede har trukket fram fire kulturdimensjoner som er sentrale, og som legger føringer på hvordan endring kan skje (Jacobsen 2004). Den første dimensjonen er individualisme. Det vil si om man oppfatter seg som enkeltmenneske eller som medlem av et kollektiv. Den andre dimensjonen er risikovillighet. Det vil si evnen til å akseptere usikkerhet og ønske om å eksperimentere. Den tredje dimensjonen er maktavstand og sier noe om i hvor stor grad en aksepterer at andre har mer makt. Den fjerde dimensjonen er tidsperspektivet. I hvilken grad har man et langsiktig perspektiv versus et mer kortsiktig perspektiv på når ting bør skje og når resultatene skal finne sted. Flere av disse dimensjonene mener vi var uklare ved oppstart av prosjektet. I følge Jacobsen er det stor forskjell mellom organisasjoner om hvor klart det organisasjoner driver med kan måles, evalueres og vurderes. Undervisning kjennetegnes ved å være en kompleks tjenesteyting, for prosesser og resultater er ikke lett å måle på en objektiv måte. Dette betyr at omgivelsene (foreldre, elever) i liten grad gir tilbake klare og objektive signaler på om det som den enkelte skole driver med, er godt eller dårlig. Det er alltid lett for lærere å argumentere mot det som kommer fram. Dunphy og Stace (Jacobsen 2004:133) har uttrykt det slik: ”...Forskjellige interessenter i en og samme organisasjon vil ha ulike syn på hva som er den reelle virkeligheten. Dette gir forskjellige, og noen ganger uforenlige interesseforskjeller mellom interessenter. Når ledere forsøker å oppnå balanse mellom organisasjonen og omgivelsene, er dette basert på deres oppfatning av hva som er balanse og på deres egeninteresser, men for å

overleve må de også ta hensyn til hvordan andre mektige interessenter konstruerer virkeligheten.” I dette utsagnet kommer det klart fram at uklare og åpne fortolkninger gir enda flere ulike fortolkninger. Fra empirien har vi data på at prosjektdeltakerne hadde ulik begrepsforståelse av blant annet utviklingssamtalen. Jacobsen trekker i retning av en hypotese om at endring vil være vanskelig å gjennomføre i organisasjoner der det er vanskelig å fastslå hva som produseres og hva man skal oppnå. Ut fra dette blir det viktig å konkludere med at den ytre konteksten er avhengig av dialog med den indre konteksten for å finne en felles retning og ha tro på at medarbeiderne selv kan finne de riktige løsningene.

### 4.3.2 Indre kontekst

Vi har valgt å definere at prosjektgruppa danner den indre konteksten. Illustrasjon av indre kontekst i prosjektets oppstartsfasen er her vist ved en aksjonsforskningsspiral (høsten 2007)



**Figur 2, Indre kontekst - Aksjonsforskningsspiral 2**

Spiral 2 viser aksjonsforskningsspiralen (Eikeland 1995) slik vi har brukt den i prosjektgruppemøtene (indre kontekst i henhold til tidligere definisjon) der vi har snakket om erfaringer, reflektert, fortolket og bestemt oss for hva vi gjør videre. Jacobsen hevder at organisasjoner preget av mangfold vil være de som har høyest endringskapasitet. Det er ikke nok at organisasjoner oppfatter at det er noe nytt de bør ta hensyn til. Det nye må bringes inn i organisasjonen og omformes slik at det faktisk blir brukt til å fornye eller forbedre en tjeneste. Organisasjoner som har høyest kapasitet til endring, er preget av mangfold. For å dele kunnskap må man til en viss grad ha en felles kultur. Jacobsen mener at en må gjøre to ting samtidig. Det handler om å bli flink på noen områder for å få høy kvalitet samtidig som det må være en forutsigbarhet og stabilitet.

”...planlagt endring vil ikke bare innbefatte en forståelse av hva slags endring man skal gjennomføre, også hvilken strategi som er best. Like viktig er det å være klar over at man kan forsøke å utforme kontekster – i alle fall de elementer man har en viss kontroll over, det jeg kalte den indre kontekst – som gjør endring lettere. Vellykket planlagt endring er ikke bare

basert i god strategi og framgangsmåte, eller at strategi og framgangsmåte er tilpasset konteksten. Det er også avhengig av i hvilken grad man klarer å forme konteksten slik at endring blir mulig.” (Jacobsen 2004:135). Vi som studenter, har uttrykt at delprosjektlederne skapte sin egen indre kontekst for dialog første halvår i prosjektet, men det viste seg at dette var ikke nok. Det skjedde lite implementering i ytre kontekst. Ved å endre indre kontekst ved at enhetslederne ble en del av prosjektgruppa, fikk prosjektet en prosjektgruppe som kunne ta tak i implementeringsarbeidet i ytre kontekst.

### **4.3.3 En kunnskapshjelpende kontekst**

Hvordan greier deltakerne i prosjektgruppa å forme en indre kontekst slik at endring blir mulig?

Vi som studenter har vært opptatt av å finne ut noe om hva som positivt påvirker kunnskapsutvikling i prosjektgruppa og i prosjektskolene. I boka ”Slik skapes kunnskap” (von Krogh m.fl. 2005) beskriver forfatterne en teori om fem identifiserte kunnskapshjelpere som bidrar til å skape kunnskap (ref kap 5.3). De er også opptatt av hva som kan være en kunnskapshjelpende kontekst. Vi har valgt å bruke de fem kunnskapshjelpere som kategorier når vi som studenter har sett på utvikling av læringsfellesskapet i prosjektgruppa skoleåret 2007/2008.

### **4.3.4 Strategi for å planlegge endringsprosesser**

Planlagt endring mener vi er mulig å gjennomføre hvis man velger riktig endringsstrategi og at endring ledes på riktig måte. Strategien som anvendes for å lede utviklingen i IUP-prosjektet, kan sammenliknes med strategi O (Jacobsen, 2006). ”Strategi O har som hensikt å utvikle organisasjonens menneskelige ressurser slik at de blir i stand til å iverksette strategi for å lære fra de erfaringene man har fra endringstiltak.” (Jacobsen 2004:252). Vi vil observere og tolke strategien vi ser anvendt av prosjektlederen i lys av teorien i strategi O. Planlegging som en inkrementell prosess stemmer godt med observasjonene vi har gjort og vi mener den bidrar til at vi får større forståelse av prosjektprosessen.

#### *4.3.4.1 Inkrementell planlegging som planleggingsverktøy*

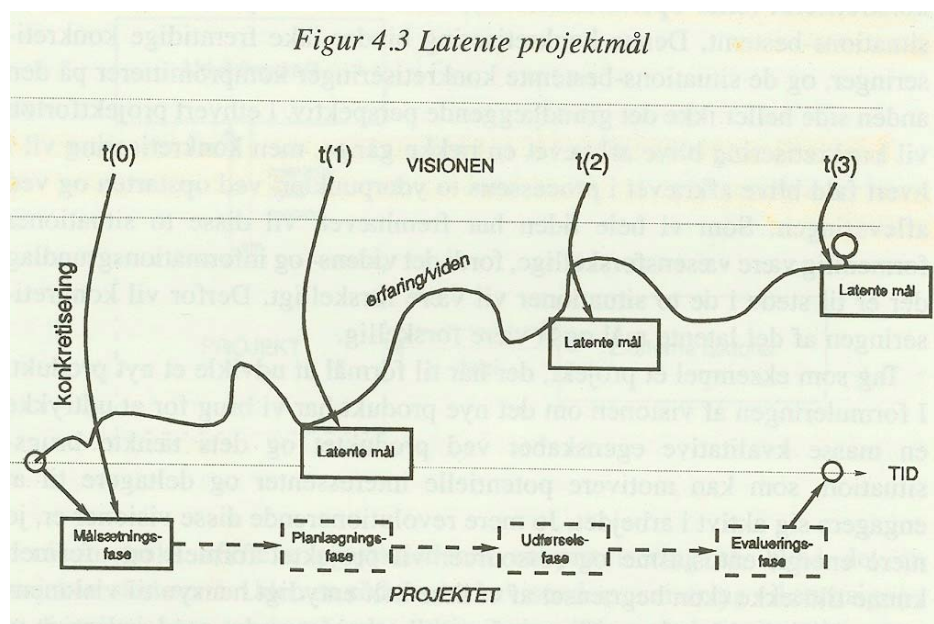
Prosjektleder planla prosjektet inkrementelt. Dette kan vi slå fast med sikkerhet da den ene av oss studenter er prosjektleder og hadde ansvaret for planleggingen av prosessen. Inkrementell planlegging betyr at man tar utgangspunkt i de små endringene. ”Dermed kan man også skape relativt store endringer gjennom mange små og sammenhengende steg. Hvis hendelsene

sekvenseres slik at de bygger på hverandre, kan mange små endringer summere seg opp til en stor endring” (Jakobsen 2006:207). Sammenhengende inkrementelle prosesser kan med andre ord føre til omfattende endringer. Det blir viktig å sette de små endringene som skjer i prosjektgruppemøtene inn i en helhetlig sammenheng for å oppnå større endringer.

Planlegging sees mer som en prosess enn som et resultat og slik planlegging skaper også ofte mindre motstand. Som studenter deltok vi i planleggingen sammen med prosjektlederen ”bak scenen” før hvert prosjektgruppemøte hver 14. dag høsten 2007. De små endringene som skjedde på prosjektgruppemøtene ble forsøkt satt inn i en helhetlig sammenheng. Vi reflekterte over de endringene vi mente å se og planla små justeringer fra møte til møte.

#### 4.3.5 Prosjektledelse under usikkerhet – dialog ytre/indre kontekst

Boka ”Prosjektledelse under usikkerhet”(Christensen/Kreiner 1991) beskriver behovet for at prosjektgrupper kommuniserer prosjektgruppas læring med utverdenen underveis i prosjektprosessen. Livet utenfor ”glassklokka” eller prosjektgruppa fortsetter å utvikle seg parallelt. Det er viktig å minne prosjektdeltakerne om at den tenkte løsningen ikke er en garanti for at det man gjør er meningsfullt i det lange løp.



**Figur 3, Latente projektmål**

Prosjektmålene eller latente mål erstatter ikke slik figuren over viser en visjon. Figuren viser forholdet mellom latente mål og visjonen.

Underveis i prosjektet har prosjektgruppemedlemmene brukt hovedmålene i prosjektbeskrivelsen som det man skal strekke seg mot.

Et viktig perspektiv slik vi ser det, er behovet for å skape en forbindelse mellom overordnede visjoner på den ene siden og den daglige praksisen i prosjektgruppa på den andre siden. Her kan "Best Practice" og "Next Practice" vise en sammenheng som tydeliggjøres i neste avsnitt.

#### **4.3.6 Forholdet mellom innovasjon, "next practice" og implementering**

Vi forbinder ofte innovasjon med å være visjonær. (Digmann m.fl. 2006) er opptatt av "Next Practice" i stede for "Best Practice". Begrunnelsen for dette er at det er viktig å være nær egen praksis. Dette medfører fokus på at visjoner ikke er opptatt av praksis og handling i nær framtid. Kan dette føre til at en ikke ser betydningen av å reflektere over daglig praksis? Det er viktig å utvikle personlige visjoner som gradvis kan gi felles visjoner i en gruppe (Senge 1999). Denne forståelsen mener vi med fordel kan brukes i prosjektgruppa.

Den mest krevende oppgaven i innovasjon er implementering. Implementering krever kreativitet, nytenkning og åpenhet. Det er lett å komme med nye ideer, men det krever en helt annen innsats hvis man skal få forankret og gjennomført ideene i en organisasjon.

Innovasjonsprosesser kan som i andre prosesser, skje ovenfra, det vil si fra ledelsesnivå (top-down) eller nedenfra, det vil si fra medarbeidernivå (bottom-up).

#### **4.3.7 Innovasjon og prototyper**

Hva er innovasjon? Innovasjon er kjent eller ny kunnskap kombinert på en ny måte eller at den blir brukt i en ny sammenheng. Det er ideer omsatt til bedre praksis. Innovasjon skaper alltid merverdi og er driftig, dristig og eksperimenterende. Videre er innovasjon en måte å forholde seg til oppgavene på. Da snakker vi om en innovasjonskultur (Digmann m.fl. 2006). Resultatene av innovasjon er ikke kjent på forhånd. Når det gjelder prosessinnovasjon, handler utfordringen om å forbedre samspillet mellom deltakerne. Med andre ord samspillet i den indre konteksten. Dette er viktig for å få kvalitet på relasjoner og prosesser i en gruppe.

I vårt hovedfunn påstår vi at utvikling av prototyper for organisasjonslæring er avhengig av dialog både i og mellom indre og ytre kontekst. Slik vi ser det er prototyper nær knyttet til innovasjonsprosesser. Å utvikle en prototype er å sette sammen noe på en ny måte. Når enhetslederne og delprosjektlederne møter sammen med kompetansemiljøene i prosjektgruppa, blir både erfaringer og relasjoner satt sammen på nye måter hver gang de møtes.

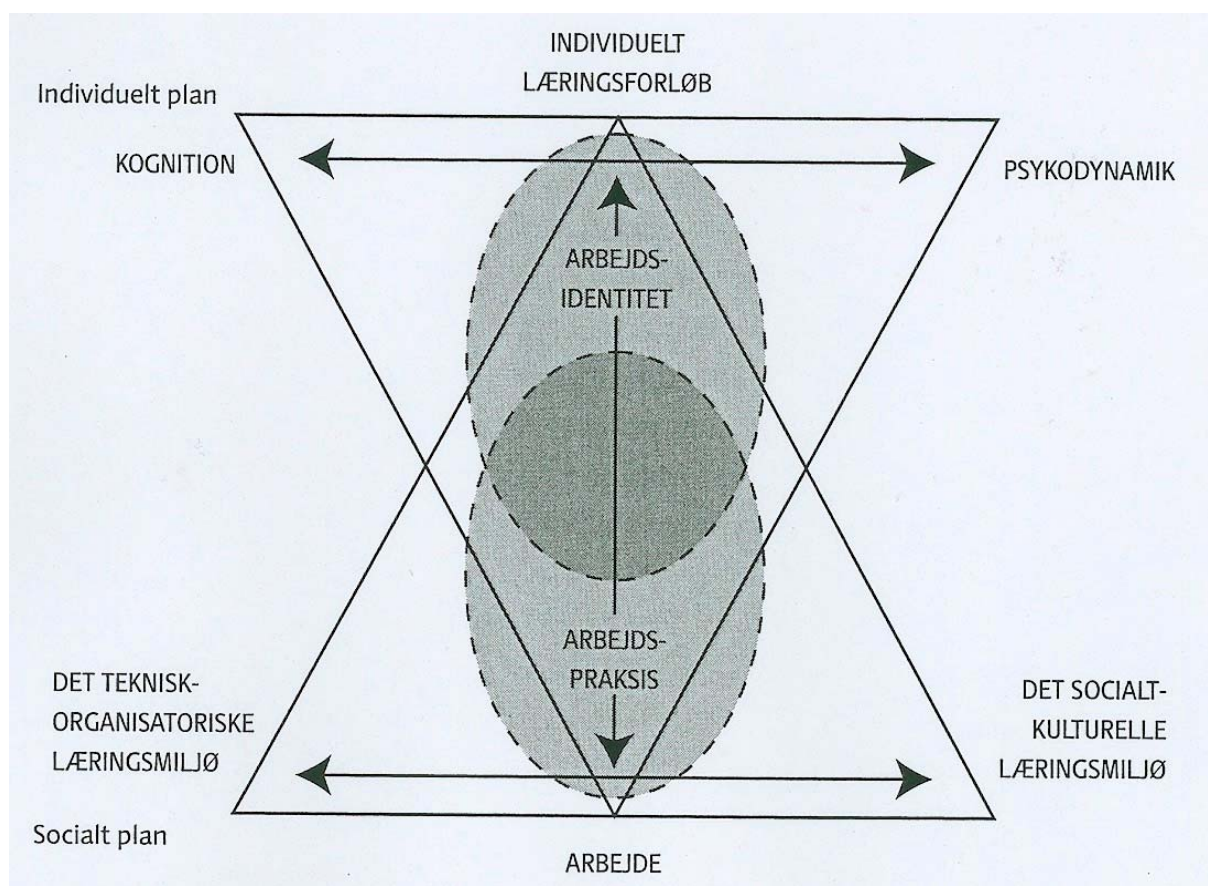
#### 4.4 Empiriske forklaringsmodeller

I dette kapittelet presenteres fire forklaringsmodeller. Det er: Illeris helhetsmodell for læring i arbeidslivet, Eikelands ”På scenen” og ”bak scenen”, Senges teori om ”Den femte Disiplin” og Argyris og Schøns aksjonsforskningsspiraler. I analyse og drøftingskapittelet drøftes funn opp mot disse fire forklaringsmodellene.

##### 4.4.1 En helhetsmodell – et dobbeltperspektiv på læring i arbeidslivet

Vi har valgt å bruke Illeris (2006) helhetsmodell som gir et dobbeltperspektiv på hvordan læring i arbeidslivet er sammensatt. Denne modellen er satt sammen av to enkeltstående modeller (Læringens prosesser og dimensjoner og Arbeidslivets betingelser for læring). Helhetsmodellen viser at læring alltid foregår både på et sosialt og et individuelt plan.

På det individuelle plan er samspillet mellom individets kognitive (innholds- og fornuftsmessige) og det psykodynamiske (motivasjons- og følelsesmessige) aspekt. Samtidig er samspillet mellom omgivelsene avgjørende for om det foregår læring på det individuelle plan.



Figur 4, Illeris helhetsmodell for læring i arbeidslivet

Illeris (2006) har tatt utgangspunkt i et arbeidslivs- og læringsperspektiv. Modellen er utformet på en slik måte at de to trekantmodellene er lagt over hverandre. Den første modellen har grunnlinjen på det sosiale og samfunnsmessige plan i bunnen på modellen. Den tredje vinkelen i modellen handler om medarbeidernes læringsforløp som peker opp i det individuelle plan. Omvendt har læringsmodellen grunnlinja si på det individuelle plan med en vinkel ned på det sosiale plan.

Det er et fundamentalt forhold at modellen både prøver å skille mellom og sammenkoble læringens individuelle og sosiale plan. Samtidig med at den refererer spesielt til læring i arbeidslivet. Sammenkoblingen mellom modellene kan gi uttrykk for at forholdet mellom dem er av en ytre mekanisk karakter. Illeris understreker at det er en dialektisk helhet mellom det subjektive og det objektive. Det er et samspill mellom to sammenhengende nivå som gjensidig inneholder og forutsetter hverandre. Den objektive omverdenen er til stede i den subjektive opplevelsen og forståelse, og preges samtidig av de subjektive oppfattelser og handlinger.

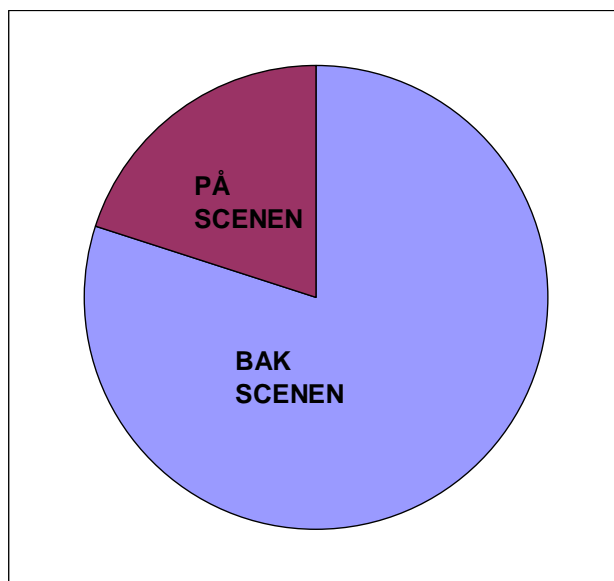
Det er snakk om integrerte subjektive- og samfunnsmessige prosesser i et samspill som bare kan uttrykkes analytisk.

Det dialektiske forholdet kommer til uttrykk i arbeidspraksis i den første modellen og arbeidsidentitet i den andre modellen. Samspillet finner vi i overlappingen. Arbeidspraksisen er det sentrale.

#### **4.4.2 ”På scenen” og ”bak scenen”**

Begrepene ”på scenen” og ”bak scenen” er sentrale begrep for å tydeliggjøre hva organisasjonslæring er. Eikeland kaller det å være ”på scenen” når en er i arbeidsorganisering og beslutningsorganisering. Prosjektorganisering og utviklingsorganiseringen blir definert ”bak scenen”. Å befinne seg ”på scenen” og ”bak scenen” er begrepene som blir brukt om deduktiv og induktiv læring. Dialogen er induktiv læring. Det handler om å spille roller ”på scenen” og å drøfte, utforme, endre, skifte, bytte, forbedre roller ”bak scenen”.





**Figur 5, AFI/Eikeland's "På og bak scenen"**

IUP-prosjektet er definert "bak scenen" som en del av utviklingsorganiseringen.

Eikeland (1997) snakker om ledelse som styring og kontroll til ledelse som hjelp, støtte og tilrettelegging for best mulig oppgaveløsning. (Eikeland/Berg 1997) visualiserer forskjellen i måten å tenke arbeidsorganisering på: Fra "ferdig utlært" til "livslang læring" og tilrettelegging for læring og utvikling i og gjennom arbeidet. Skille mellom beslutning-/utførelse, tenkning/utførelse til beslutning og ansvar nærmest mulig utførelse. Dette betyr at vi må reflektere over hva og hvordan vi utfører arbeidsoppgavene våre. Overgangen krever noe i retning av det vi har kalt utviklingsorganisering i denne boka, en kontinuerlig overvåking fra alle i organisasjonen av om man gjør de rette tingene og om en gjør dem riktig (Eikeland/Berg 1997).

"Bak scenen" har man mulighet for å reflektere over praksis som kan bli både ny og bedre.

Det er dette vi prøver å få til i prosjektgruppemøtene.

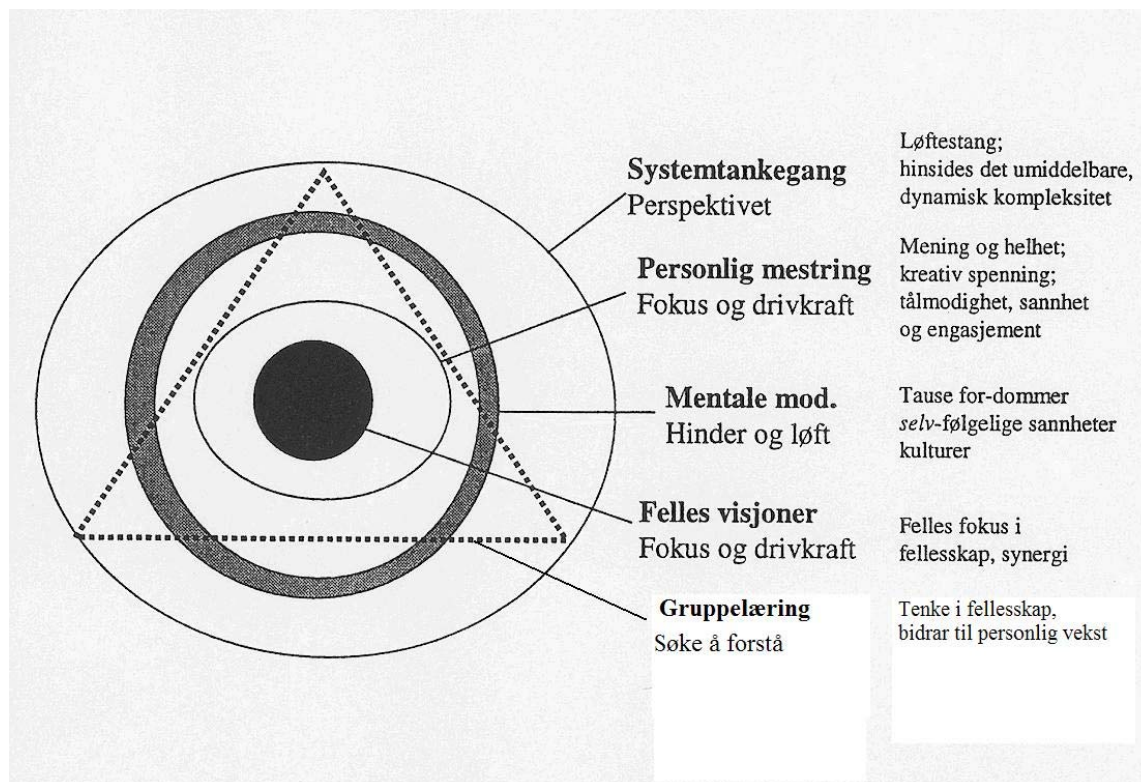
Begrepet "på scenen" og "bak scenen" blir et symbol for denne måten å lede og arbeide på. En trenger et sted "bak scenen". Dette er et sted der vi kan tre ut av de rollene som vi har i vårt daglige arbeid i driftsorganisasjonen. "Bak scenen" går vi inn i likeverdige roller som gjør at vi får en god dialog og refleksjon. Det er dette som er ønskelig å få til i prosjektgruppemøtene. Delprosjektlederne og enhetslederne er ute av sine vante roller, og kan reflektere over egne og felles erfaringer sammen i prosjektgruppa.

Organisasjonslæring er slik vi har definert det noe som skjer ved at vi veksler mellom det å spille roller ”på scenen” og det å reflektere ”bak scenen”. Det skjer ved at vi samler opp erfaringer og reflekterer over dem ”bak scenen” i prosjektgruppemøtene.

Vi som studenter mener at begrepet ”på scenen” og ”bak scenen” handler i likhet med Illeris helhetsmodell om at den objektive omverden er til stede i den subjektive opplevelsen.

#### **4.4.3 Senges teori om ”Den femte Disiplin”**

Det er systemtenkning, personlig mestring, mentale modeller, å skape felles visjoner og gruppelæring som ligger i Senges teori om ”Den femte Disiplin”. Dette kaller han ”Den lærende organisasjons disipliner” Senge vektlegger at dialogen er knyttet til personlig mestring, men det er viktig å merke seg at han understreker at de fem disiplinene utvikles parallelt. Derfor er den femte disiplinen systemtenkning. Tanken er at helheten kan bli større enn summen av de enkelte delene. Dette innebærer at vi kan vi bygge "lærende organisasjoner", organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap (Senge 1999:9). Senge sier også at en organisasjons evne til å lære ikke kan være større enn det den er hos organisasjonens medlemmer. Senge beskriver hver av disiplinene som hvordan enkeltmennesket tenker, ønsker, samhandler og lærer av hverandre.



**Figur 6, Senges teori om "Den femte Disiplin"**

#### 4.4.3.1 Personlig mestring

Å mestre noe betyr at en person har kunnskap og kan utøve bestemte ferdigheter. Senge legger imidlertid noe mer enn kompetanse og ferdigheter i personlig mestring. Det dreier seg om å være kreativ. Mennesker med en høy grad av personlig mestring vil videreutvikle sin evne til å skape de resultatene i livet som de ønsker å oppnå. Senge sier at man også bør kunne oppfatte virkeligheten på en objektiv måte. Det er dette vi prøver å få til når vi snakker om å veksle mellom å være "på scenen og "bak scenen" for å få til organisasjonslæring. Kompetansen til den enkelte delprosjektleder og enhetslederne er avgjørende ut fra Senges teori om at organisasjonens medlemmers evne til å lære bestemmer hvor mye en organisasjon kan lære.

#### 4.4.3.2 Mentale modeller

Mentale modeller er antagelser og generalisering. Det påvirker hvordan vi oppfatter det og de vi har rundt oss og hvordan vi handler. Svært ofte er våre mentale modeller ubevisste og vi ser derfor ikke hvordan de påvirker vår adferd. Ny innsikt blir ofte ikke tatt i bruk fordi den er i strid med forestillinger om hvordan verden er. De mentale modellene må fram i lyset, slik at de ikke blir hindringer. Utfordringen ligger i de underbevisste modellene, de usynlige, og ikke i de uttrykte og synlige modellene. Denne disiplinen starter derfor med at vi må lære oss å

oppdage våre indre bilder av verden, bringe dem frem i lyset og gjøre dem til gjenstand for granskning. Derfor handler mentale modeller også om å artikulere den tause kunnskapen der man får opp tanker og erfaringer til overflaten. Dette blir slik vi ser det en del av de lærende samtalerne i prosjektgruppa.

#### *4.4.3.3 Felles visjon*

Senge hevder at det finnes en ekte visjon som forteller at vi mennesker ønsker å skape og lære fordi vi har lyst og ikke fordi noen har fortalt oss at det er det vi skal gjøre. Skal visjoner virke, må alle være med i arbeidet med å utvikle den. Dersom man skal få til det, er det av betydning å ta utgangspunkt i det som er viktig for hver enkelt i utarbeidelse av visjonen.

”Å skape en felles visjon omfatter evnen til å avdekke de felles bildene av fremtiden som fremmer ekte innsatsvilje og deltakelse” (Senge 1999:15)

”Visjoner som er virkelig delt, tar tid å utvikle. De utvikles som et biprodukt av samhandling mellom individuelle visjoner” (Klemsdal 2003). Vi som studenter mener at det er i ferd med å skje i prosjektgruppa.

#### *4.4.3.4 Gruppelæring*

Senge (1999) sier at gruppelæring utvikler menneskers evner til å søke å forstå et større bilde som finnes utenfor enkeltmenneskets perspektiv.

Når grupper virkelig lærer, oppnår de ikke bare glimrende resultater, men de enkelte medlemmer i gruppa opplever en langt raskere personlig vekst. Gruppelæring som disiplin begynner med dialog der gruppemedlemmenes evne til å sette tidligere overbevisninger til side utfordres og endres i retning av å engasjere seg i å tenke i fellesskap Gjennom gruppelæring utvikles teamets evne til å skape de resultater som medlemmene virkelig ønsker. Det baserer seg på tanken om felles visjon. Det baseres også på personlig mestring, for talentfulle lag er satt sammen av talentfulle individer. Felles visjon og talent er ikke tilstrekkelig.

Utfordringen er å vite hvordan en skal spille sammen (Senge 1999).

I en dialog er det en fri og kreativ utforskning av komplekse og vanskelige temaer. Man lytter til hverandre og egne synspunkter legges til side. I en diskusjon blir forskjellige synspunkter presentert og forsvart. Man leter etter det beste synspunktet som kan støtte de beslutninger som må fattes her og nå. Dialog og diskusjon kan være komplementære, men de fleste grupper mangler evnen til å skjelne mellom disse to og bevege seg bevisst mellom dem (Senge 1999).

#### 4.4.3.5 Systemtenking

Systemtenkning er Senges (1999) femte disiplin. Ved at hver enkelt av de andre disiplinene fremmes, blir vi hele tiden påminnet om at helheten kan bli større enn summen av de enkelte delene. Organisasjoner som vil lære, må øve seg til å se verden i dette helhetsperspektiv.

Dette krever et begrepsmessig fundament av systematisk tankegang og evnen til å oppdage strukturelle adferdsårsaker. En må endre tenkemåte fra å oppfatte deler til å oppfatte helheter, fra å se mennesker som reaktive til å se dem som proaktive deltakere som skaper sin egen virkelighet, fra å reagere på nåtiden til å skape framtiden. Ved å begynne å oppfatte underliggende strukturer framfor enkelthendelser, og ved å se hendelser i lys av prosesser framfor øyeblikksbilder, kan det trenes opp en ny måte å tenke på. Denne nye tenkemåten gjør det lettere å finne de punktene der minimal innsats kan føre til betydelig og varig forbedring. Det er med bakgrunn i systemtenkning at vi synes modellen ”på og bak scenen” kan hjelpe oss å få tak i dette helhetsperspektivet i prosjektgruppa som Senge snakker om.

Ved å bygge den store og lille aksjonsforskningsspiralen rundt prosjektskolene og prosjektgruppa kan også dette hjelpe oss til å få et helhetsperspektiv i arbeidet med IUP-prosjektet

#### 4.4.4 Aksjonslæring / Aksjonsforskning

Vi har valgt å samle teori om aksjonslæring og aksjonsforskning i dette underkapittelet. Dette gjør vi for å vise den nære sammenhengen mellom aksjonsforskning, aksjonslæring og aksjonsforskningsspirale.

Aksjonsforskning og aksjonslæring plasseres innenfor feltet konstruktiv samfunnsvitenskap som også blir kalt konstruktiv pedagogikk. Aksjonsforskning har basis i eksperimentell tilnærming.

Aksjonslæring og aksjonsforskning er fremdeles nye begreper i skole- og utdannings-sammenheng, men ut fra litteratur om aksjonslæring og aksjonsforskning, vil disse to begrepene etter vår mening bli mer aktuelle å anvende innenfor dette området. Pedagogisk utviklingsarbeid, skolebasert vurdering, selvvurdering og internvurdering vil da kunne inngå som aksjonsforskning og aksjonslæring.

Ut fra litteratur flyter begrepene aksjonsforskning og aksjonslæring litt i hverandre. Derfor er det lov å stille spørsmål om hva begrepene står for og hvilken indre sammenheng er det mellom dem (Tiller 2006). Han definerer forskjellen slik: ”Aksjonslæring er aksjonsforskningens lillebror.” Aksjonslæring har mye til felles med erfaringslæring, men det er en

liten forskjell. Aksjonslæring er mer tydelig på det å lære gjennom erfaring. Aksjon retter seg mot aktiv handling.

Vi erfarer i prosjektgruppa og gjennom litteratur om aksjonsforskning at lærere ikke ønsker å være forskere. Det er viktig å bruke begrepet aksjonslæring om det lærere og skoleledere gjør i sitt daglige arbeid, og at begrepet aksjonsforskning blir brukt om det forskere gjør når de forsker sammen med lærere og skoleledere i skolen. Denne definisjonen bygger opp om den rollen som vi har tatt i prosjektgruppa. Vi har gått inn som aksjonsforskere.

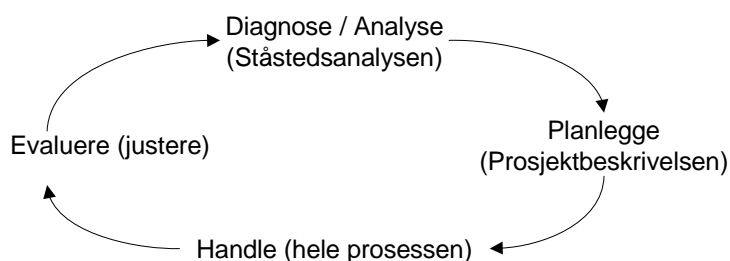
Begge begrepene fordrer større grundighet og systematikk, og evne til å finne nye løsninger med bakgrunn i praksis. Pedagogikken som lærere anvender, må være relatert til praksis. Forskere må være opptatt av noe mer enn å dokumentere det mange alt vet (Tiller 2006).

#### 4.4.4.1 Aksjonslæring

Aksjonslæring kan defineres som en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer der intensjonen er å få gjort noe (Tiller 2006). Dette stemmer godt med det vi mener å ha sett i prosjektgruppa. Aksjonslæring blir et hjelpemiddel til å ta tak i utfordringer med sikte på å forandre dem til noe bedre. Ut fra denne definisjonen av aksjonslæring, får den mange likhetstrekk med Carr og Kemmise definisjon av den frigjørende aksjonsforskningen.

Det er viktig å understreke at undervisning og forskning ut fra manges synspunkt blir betraktet som adskilte aktiviteter. Fra praktikere og aksjonsforskeres perspektiv er refleksjon og handling to gjensidig avhengige prosesser. Refleksjonen er det viktigste leddet mellom det vi har gjort tidligere og den framtidige handlingen. Det er prosessen som foregår mellom den induktive og deduktive læringen, og som vi også definerer som organisasjonslæring. Skifte mellom det å være ”på og bak scenen”.

Figurene i dette kapittelet illustrerer aksjonsforskning i indre og ytre kontekst.



**Figur 7, Aksjonsforskning i ytre kontekst**

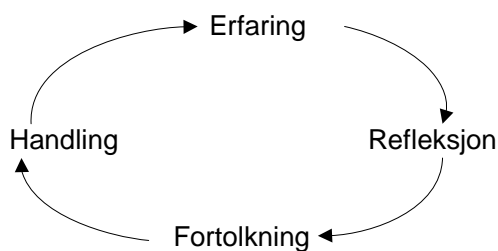
”Styrken i aksjonslæring er at personene i organisasjonen blir mer oppmerksomme på og kan nyttiggjøre seg det som allerede er der av kunnskap, og generere læring ut av de foreliggende

erfaringer ved at de re-fortolker gårsdagens erfaringer i lys av dagens og morgendagens.” (Tiller 2006:51). Tiller understreker at en kan ha mye erfaring uten å ha lært noe.

Vi trenger utfordrende spørsmål og bli utfordret for å forstå egne handlinger, og for å kunne lære av det vi gjør til daglig.

Det må legges til rette for refleksjon og læring på denne måten. Prosjektgruppemøtene i IUP-prosjektet er en slik møtearena der deltakerne vet at det er møter til fastsatt tid og det er innarbeidet at en skal snakke og reflektere over det som har skjedd siden sist en var sammen. Den refleksive kompetansen mener vi er viktig for å få til forandring og utvikling.

Skriving/loggskrivning er viktig for selvlæring og selvutvikling. Trening i å skrive refleksive tekster, bedrer mulighetene for å få til aksjonslæring. Refleksjonsdokumentene virker både terapeutisk og dels kunnskapsgenererende. Skrivning gir en mental og kognitiv avstand til de daglige erfaringene som en gjør seg. Med andre ord har skrivning en effekt som pedagogisk filtrering. Skrivning er viktig for å dokumentere erfaringer. På denne måten blir det lettere å bruke erfaringene som grunnlag i en diskusjon eller handling.



**Figur 8, Aksjonsforskning i indre kontekst**

Det som særpreger aksjonslæring, er dybdetilnærmingen eller dybdeforståelsen slik vi har i dobbelkretslering (ref 4.1.3). Avstanden mellom det som faktisk skjer i undervisnings-sammenheng, og det man mener er god undervisning. Aksjonslæring handler om å forstå det man erfarer, forstå seg selv og få tak i det underliggende. Eneste måten å gjøre dette på er å diskutere og reflektere over egne erfaringer sammen med andre. Delprosjektlederne sin oppgave er å være med på å forbedre og øke medlemmenes kompetanse. Grunnregelen i gruppa er at medlemmene legger fram sine synspunkter, spørsmål, erfaringer og planer en etter en. Det er viktig å understreke at ekspertene i gruppa til enhver tid er den som legger fram sine erfaringer. I vårt tilfelle kaller vi også dette for kunnskapsaktivisten.

Empati er grunnleggende for å få til god aksjonslæring i gruppa. For å kunne stille gode spørsmål, må man kunne ta den andres perspektiv.

Læring er en aktiv, kreativ, følelsesmessig og egen konstruksjon av virkeligheten. Det kritiske spørsmålet er hvordan man kan frigjøre personers potensial for selvutvikling.

#### *4.4.4.2 Aksjonsforskning*

Det som kjennetegner aksjonsforskning fra annen tradisjonell forskning, er samfunnsengasjement og solidaritet. Aksjonsforskning har menneskers frigjøring som mål sier Kemmis og Wilkinson (Tiller 2006). Aksjonsforskere forsker sammen med aktørene i praksis, og forskningen har som grunnprinsipp at resultatene som fremkommer, skal komme praktikerne til gode i en eller annen form. Vi snakker her om autentisk deltakelse som betyr at en skal dele med andre av sin egen kunnskap om forskning. Deltakelse betyr i vårt tilfelle at delprosjektlederne skal delta aktivt i kunnskapsproduksjon og praksisfornyelse. Det skal vises og dokumenteres i konkret handling.

Aksjonsforskning uttrykker både mål og virkemidler der det handler om å få til endringer i menneskers tenke- og handlemåte.

Carr og Kemmis skiller mellom teknisk, praktisk og frigjørende aksjonsforskning (Tiller 2006). I den tekniske aksjonsforskningen er det den som kommer inn utenfra som definerer problemet og retningen for prosessen. Det er ikke et likeverdig forhold mellom forskeren og aktørene. Den kritiske selvrefleksjonen blir svak eller fraværende. I den praktiske aksjonsforskningen er samarbeidet større mellom aktørene og forskeren. Det oppmuntres til refleksiv virksomhet. Carr og Kemmis mener at det bare er den frigjørende forskningen som kan godkjennes som aksjonsforskning. I den frigjørende aksjonsforskningen tar aktørene og forskeren et felles ansvar for egen læring. Prosessen trenger veiledning, men nødvendigvis ikke utenfra. Utfordringene bør komme innefra og ligge i vårt tilfelle i prosjektgruppa. Dette betyr i praksis at det er en av delprosjektlederne som bør påta seg veiledningen. I vårt tilfelle er det prosjektleder som har tatt denne rollen. Det må knyttes noen krav til deltakerstyring, kritisk refleksjon og systematikk. Forskerne må være ydmyke overfor aktørenes tanker og planer og passe på at det blir en god læringsprosess det vil si organisasjonslæring (Tiller 2006).

Vi definerer aksjonsforskningsbegrepet til forskernes område og aksjonslæringsbegrepet mot delprosjektlederne i vårt tilfelle.

Begrepene aksjonsforskning og aksjonslæring vil alltid ha mange fellesnevner.



#### 4.4.5 Sammenhengen mellom de empiriske forklaringsmodellene

I dette underkapittelet vil vi få fram sammenhengen mellom de empiriske forklaringsmodellene. Vi har tidligere i dette kapittelet beskrevet modellene. Her vil vi tydeliggjøre sammenhengen mellom de ulike forklaringsmodellene, slik vi har tenkt og brukt dem for å få fram helheten i oppgaven. Det er Illeris "helhetsmodell for læring i arbeidslivet", Eikelands "På scenen" og "bak scenen", Senges teori om "Den femte Disiplin" og Argyris og Schøns aksjonsforskningsspiraler vi har tatt utgangspunkt i.

"Illeris helhetsmodell for læring i arbeidslivet" har vi brukt for å sette hovedmålene i IUP-prosjektet inn i en helhetlig sammenheng. Illeris helhetsmodell har et læringsperspektiv. "Vi befinner os således i et felt av kompliserte tendenser og interesser der ofte er modsætningfulde og samtidig præget af en upræcis og slagordsagtig sprogbrug - og det er vigtigt at gøre sig disse forhold klart før man kaster sig ud i nærmere analyser" (Illeris 2006:19).

Illeris overordna tenkning i denne modellen er at det er viktig å peile seg inn på noen holdbare forståelser av hvor og hvordan læringsprosesser som det er behov for, kan foregå på best mulig måte. Eikelands "på scenen" og "bak scenen" visualiserer hvordan læringsprosesser kan foregå. Det som skjer er at vi skifter mellom induktiv og deduktiv læring "bak og på scenen". Med andre ord slik vi har definert organisasjonslæring ved å skifte mellom det å være "bak og på scenen".

Illeris hevder at Senge er mer proaktiv i styrings – og læringsynet enn Argyris og Schön. Organisasjoner må styres gjennom kreative spenninger og ikke bare gjennom problemløsninger mener Senge (Senge 1999). Kreative spenninger utgjør gapet mellom visjon, mål og realitetene i organisasjonen. Videre mener Senge at et identifisert gap mellom organisasjonens visjon og organisasjonens erfaringer kan sette i gang ulike læringsprosesser. Argyris og Schön er mer opptatt av å finne løsninger på problemer som oppstår. Senge peker mer på ønsket om å skape en attraktiv fremtid og konstruere en realistisk fremtidsvisjon. Dette viser distinksjonen mellom adaptiv og generativ læring. Dette betyr at Senge mener at en ikke trenger å gå inn i tunge læringsprosesser eller søke etter underliggende spenningsårsaker. Mer overfladiske læringsprosesser kan resultere i sunne revurderinger av visjoner eller skape bedre grunnlag for måloppnåelse.

Senge mener at de fem disiplinene skaper fundamentet for bygging av, og for å ivareta læring i lærende organisasjoner. Senge snakker om et fagområde der deltakerne bør være bærere av

visse kunnskaper og ferdigheter. Han hevder også at det først er i senere tid at det har blitt en forståelse av hvilke egenskaper slike organisasjoner må være "eiere" av. Dette mener vi å ha sett i prosjektgruppa.

De er viktig å beherske de fem disiplinene, men Senge hevder videre at det ikke er nok. Det må bygges opp et organisasjonsmiljø som er preget av tillit. Det må snakkes åpent og ærlig om viktige spørsmål der en også blir utfordret på egen tenkning. Ledere får en ny rolle i lærende organisasjoner. Han vektlegger tre kritiske roller for ledere. Det er vektlegging av formål, visjoner og kjerneverdier. Senge snakker om design av effektive læringsprosesser der man går sammen om å skape en ønsket framtid. Dette representerer et breiere spekter av ansvarsforhold enn det Argyris og Schön representerer.

Illeris er tydelig på at Senge retter seg mot ledelsestiltak som skal gi læringsmuligheter på arbeidsplassen. Med andre ord hevder Illeris at Senge retter seg mot system og leders perspektiv og krav i læringsprosesser. Vi mener at Senges måte å tenke læringsprosesser på og Argyris og Schøns måte å stille diagnose på, kan utfylle hverandre. Vi mener å ha sett at tenkningen til Senge har gitt effekt i prosjektgruppa. Argyris og Schøns aksjonsforsknings-spiraler har gitt oss hjelp til å se sammenheng mellom ytre og indre kontekst og til å stoppe opp underveis for å fortolke situasjonen på nytt før vi handler.

## 5 Metoder

I det følgende kapittelet beskriver og drøfter vi de metodene som vi har brukt for innsamling, bearbeidelse, kategorisering og analysering av empiri. Innledningsvis beskriver vi våre datakilder, før vi går i dybden på våre datainnsamlingsmetoder, samt metoden for å bearbeide og kategorisere empirien. Teori vi har brukt i dette arbeidet presenteres også. Avslutningsvis drøfter vi validiteten og reliabiliteten til dataene.

Vår oppgave baserer seg på empiri fra IUP-prosjektet skoleåret 2007/2008. Vi har fulgt prosjektet fra oppstarten i august 2007 og ca. 9 måneder fremover. Prosjektet ble iverksatt av kommuneledelsen i Arendal kommune etter godkjenning av kommunens prosjektsøknad og etter at tilsagn av midler fra kunnskapsdepartementet (KD) var gitt. En av oss studenter har fulgt prosjektet videre, og vi har derved hatt muligheten til å hente noe empiri fra tiden etter april. Vi har derved også kunnet beskrive, analysere og drøfte den utviklingen vi mener å se i IUP-prosjektet i forhold til sammenhengen mellom dialog og organisasjonslæring.

Høsten 2007 deltok vi alle tre studentene i prosjektgruppa i forbindelse med de to fagene prosesskonsultasjon og etikk, ledelse og innovasjon. Disse fagene var en del av masterutdanningen i ledelse med spesialisering i personalledelse og kompetanseutvikling. Vi avgrenset vår oppgave til å forske på deler av prosjektorganisasjonen. Avgrensingen stod etter vår mening å velge mellom å forske på styringsgruppa, prosjektgruppa eller en eller flere av prosjektgruppene på den enkelte skole. Alle utvalgene var interessante. Arenaen der delprosjektlederne og enhetslederne skulle møtes utmerket seg som spesielt interessant for oss, fordi det var lagt opp til erfaringsdeling og erfaringslæring i prosjektgruppemøtene. Her ville det blant annet være muligheter for forskning på organisasjonslæring. Møtene skulle finne sted hver 14. dag og til faste tidspunkt. Som studenter valgte vi denne arenaen for å studere organisasjonslæring og vi tok rollen som aksjonsforskere for å få mulighet til å bidra til at delprosjektlederne lærte noe om organisasjonslæring i oppstartprosessen. Vår empiri bygger på dataene vi har hentet fra prosjektgruppas møter hver 14. dag. Møtene varte ca. 3 timer hver gang.

En av oss tre studentene har hatt rollen som prosjektleder for IUP-prosjektet, og etter nyttår fulgte hun derfor prosjektet videre. Hun hadde rollen som prosjektleder, men deltok også med masterstudentens blikk på organisasjonslæring. Hennes erfaringer og opplevelse ble delt med de to andre studentene slik at alle tre hele tiden ble oppdatert på utviklingen i prosjektet basert

på hennes observasjoner og de formelle referatene fra møtene. Vi hadde felles refleksjoner, analyser og drøftinger over delprosjektledergruppas utvikling i denne perioden.

På milepælssamlingen for IUP-prosjektet som fant sted 5. og 6. februar 2008 deltok alle tre studentene. Vi to studentene som ikke var prosjektledere deltok som deltakende observatører. Studenten som var prosjektleder deltok som møteleder og arrangør. Vi opplevde i løpet av den perioden vi fulgte prosjektet at vi så mye interessant som dreide seg om organisasjonslæring. Vi syntes empirien vi hadde samlet var interessant i forhold til å se på problemstillinger omkring organisasjonslæring og valgte derfor dette som utgangspunkt for oppgaven vår.

### ***5.1 Beskrivelse av våre datakilder***

Hva danner vår empiri? Helt bakerst i rapporten finnes en liste over våre datakilder. Den inneholder en oversikt over alle dokumenter som vi har brukt for dokumentanalyse og bakgrunnsdata. I dette kapittelet beskriver vi dem mer i detalj.

IUP-prosjektet springer ut av en prosjektsøknad og en prosjektbeskrivelse. I denne beskrives målet med etablering av en læringsarena og hvordan den var ment å være.

Forut for IUP-prosjektsøknaden, gjennomførte et eksternt kompetansemiljø en ståstedanalyse på to prosjektskoler. Med utgangspunkt i denne analysen, ble det utarbeidet et glansbilde som var ment å være en visjon for prosjektskolene.

Disse dokumentene er offentlige dokumenter, og utgjør en del av vår empiri.

Prosjektstart var i august 2007 og arenaen for organisasjonslæring ble etablert samtidig. Denne arenaen blir i prosjektet beskrevet som prosjektgruppemøter. I denne oppgavens problemstilling er den samme arenaen betegnet som indre kontekst. I oppgaven betegnes prosjektgruppemøtene for indre kontekst og begge betegnelsene benyttes.

Deltakerne i prosjektgruppa skulle være sammensatt av delprosjektledere fra de ulike prosjektskolene og barnehagene som var med i IUP-prosjektet. Disse var:

- Roligheden skole, delprosjektleder: Brit Wiese Hansen, enhetsleder: Hans Georg Toreskaas
- Nedenes skole, delprosjektledere: Geir Konnestad og Ingrid Line, enhetsleder: Roar Aaserud
- Hisøy skole, delprosjektleder: Svein Bjørnstad, enhetsleder: Niels Songe-Møller

- Myra skole, delprosjektleder: Gun Wrålsen,  
enhetsleder: Wenche Strømsland

Prosjektgruppa hadde høsten 2007 og frem til og med februar 2008 med deltakere fra kommunens pedagogiske nettverk. Disse var Marianne Woie og Geir Sellstrøm. Arne August Larsen fra NAV deltok på prosjektgruppemøtene 9.10.07 og 6.11.07.

På slutten av høsten og etter nyttår, ble prosjektgruppa utvidet med delprosjektledere fra barnehager som også var deltakere i IUP-prosjektet. Disse var:

- Tromøybarnehagene, delprosjektleder: Gunn Alice Andersen
- Sentrum Øst barnehage, delprosjektleder: Anne Bjørg Martiniussen

På to av prosjektgruppemøtene (6.11.07 og 12.02.08), deltok Dr. Filosof Olav Eikeland og Sosiolog Lars Klemsdal fra AFI. Petter Kongsgården og Toril Bretvad fra Høgskolen i Telemark bidro på milepælsmøtet 5. og 6. februar, samt prosjektgruppemøtet 14.03.08. På milepælsmøtet var Ragnar Kleven fra Agenda prosessveileder.

Aud Johanne Røren Strand var deltaker på prosjektgruppemøtet 29.04.08. Hun representerer Fylkesmannen i Aust-Agder i styringsgruppa i IUP-prosjektet.

Høsten 2007 deltok alle tre studentene på fire prosjektgruppemøter og nedtegnet observasjoner fra disse møtene i en logg. I etterkant av hvert møte var vi sammen og reflekterte over inntrykk og observasjoner. Disse ble også nedtegnet i logg. Denne loggen mener vi er en fyldig og godt dekkende empiri, da vi var tre studenter som fulgte prosjektet som deltakende observatører og som bidro til å kvalitetssikre loggen.

Etter nyttår har den av studentene som er prosjektleder fulgt IUP-prosjektet, og ledet alle møter våren 2008. Hennes logg og observasjoner utgjør sammen med alle møtereferatene, en stor del av empirien fra våren 2008.

På milepælssamlingen 5. og 6. februar 2008 deltok vi alle tre studentene. På samlingen deltok vi først som observatører, men ble etter hvert i løpet av samlingen deltakere i de eksterne prosesskonsulentenes refleksjoner. Vi definerer vår rolle på denne samlingen derfor som deltakende observatører. Vi ble også ledere for hvert vårt torg i et organisert diskusjonstorg. Alle deltakerne på milepælssamlingen måtte rundt på de 4 ”torgene” som fantes og reflektere over ulike tema. Disse var: ”Forventninger til prosjektleder / delprosjektleder”, ”Når vi lykkes”, ”Lokal forankring” og ”Lojalitet til prosjektet”. Resultat av refleksjonene over disse temaene ble nedtegnet og presentert for alle, og danner også vår empiri. Vi, studentene

nedtegnet en logg etter disse to dagene over observasjoner og refleksjoner.

Vi har referater fra alle prosjektgruppemøtene i IUP-prosjektet hele skoleåret 2007/2008. I tillegg til dokumenter har vi vår opplevelse av det vi har sett og hørt i løpet av skoleåret. Hver enkelt av oss har vår egen opplevelse av det som har skjedd. Dette farger vårt blikk på prosessen vi har vært med på og er også en viktig del av vår empiri. Det at vi har vært tre sammen om denne oppgaven, har også bidratt til at vi har et bredere opplevelsesgrunnlag enn om vi bare hadde vært en. Vi har også kunnet bidra med å korrigere hverandre underveis. På den andre siden kan man kanskje også si at vi har påvirket hverandre og farget hverandres observasjoner mer enn ønskelig? Dette har kanskje gjort at vi tror vi har observert noe som egentlig den andre har observert. Dette drøftes ytterligere i kapittelet om validitet og reliabilitet. Refleksjonene vi har gjort i studentgruppa mener vi har vært et viktig virkemiddel til å lande på en mest mulig helhetlig observasjon. Uansett mener vi at det styrker validiteten på våre observasjoner det at vi har vært flere som har observert.

De aller viktigste datakildene våre mener vi er deltakerne i prosjektgruppa. Bak rollene som delprosjektleder sitter mennesker som vi har vært så heldige å kunne følge et helt skoleår. De har vist oss tillit og vært ærlige i hva de har latt oss få innblikk i. De har uttrykt følelser overfor oss, som vi igjen har brukt som empiri. Dette står det stor respekt av, og de fortjener en stor takk. Til sammen utgjør alle disse dokumentene og opplevelsene vår empiri.

## ***5.2 Datainnsamlingsmetodene***

I det følgende kapittelet beskriver vi hvilke metoder vi har brukt for å samle inn data, og presenterer teori som vi har brukt i den sammenheng.

Vi har gjennomført dokumentanalyse av sentrale dokumenter i IUP-prosjektets indre og ytre kontekst, ved å kategorisere data som omhandlet problemstillingen i ulike datamatriser. Dokumentene vi har analysert er prosjektsøknaden/beskrivelsen, ståstedsanalysen og glansbildet. I tillegg er det skrevet referater fra møtene i prosjektgruppa. Disse referatene er også utgangspunktet for dokumentanalyse. Dokumentene der empiri er hentet fra er beskrevet bakerst i oppgavens liste over datakilder.

Den ene av oss studentene som også var prosjektleder i prosjektet hadde vært med å utarbeide prosjektsøknaden, og hadde en god helhetlig forståelse av prosjektet. Hun kjente prosjektets to hovedmål svært godt. Hun hadde mye taus kunnskap om hvilke prosesser, strategier og ønsker som lå i organisasjonen om hva IUP-prosjektet skulle føre til, og hun hadde god innsikt i hvordan prosjektet skulle organiseres. Hun kjente også prosjektorganisasjonen og de

som skulle være medlemmer i prosjektgruppa. Denne informasjonen formidlet hun til oss to andre, og dette hadde betydning for vår forståelse for selve IUP-prosjektet. Dette gjorde også at vi relativt raskt kunne få en helhetlig forståelse av blant annet prosjektetshovedmål og den planlagte prosjektprosessen. Denne forståelsen mener vi har hjulpet oss til blant annet å se etter forhold som dreide seg om dialog mellom ytre og indre kontekst.

Høsten 2007 valgte vi å definere oss som aksjonsforskere. Istedenfor å ta rollen som aksjonsforskere kunne vi valgt å definere oss som prosesskonsulenter og ikke involvert oss så mye i aksjonslæringen eller i tilretteleggingen av prosessene. Dette valgte vi ikke å gjøre fordi metoden aksjonsforskning, aksjonslæring og medvirkningsbaserte prosesser interesserte oss, og vi ønsket å bruke denne muligheten for å lære mer om denne metoden. Vi mener også at denne metoden var den beste for å bidra til å nå formålet med IUP-prosjektets hovedmål 2 som var aksjonslæring eller organisasjonslæring.

Som aksjonsforskere har vi forsøkt å jobbe ut fra prinsippene i de ulike teoriene: Illeris helhetsmodell for læring i arbeidslivet, Eikelands ”På scenen og bak scenen”, Argyris og Schøns aksjonsforskningsspiraler og Senges modell om de fem disiplinene. For å analysere empirien og forsøke å få en helhetsforståelse av prosjektet har vi brukt de samme teoriene som empiriske forklaringsmodeller. Denne forståelsen danner til sammen utgangspunktet for drøfting.

Som aksjonsforskere deltok vi i løsningen av praktiske problemer i samarbeid med de andre deltakerne på prosjektgruppemøtene. Ved at vi deltok sammen med andre i praktisk arbeid har dette også vært en lærings- og eller forskningssituasjon for oss. Disse erfaringene er nedtegnet i studentenes refleksjonsnotater og er en del av empirien. I empirien har vi sett etter tegn på om vi har lært av hverandre ved at de andres innsikt har beriket oss og vice versa i den prosessen vi har vært igjennom. Som aksjonsforskere mente vi at det var viktig for oss å bidra til organisasjonslæring ved å legge til rette for at det ble skapt en god indre kontekst med dialogen som verktøy. I empirien har vi også sett etter tegn på om det ble skapt en kultur for dialog i gruppa ved bruk av dialogen som verktøy, og om dette kunne beskrives som god indre kontekst slik at organisasjonslæring kunne finne sted.

Det å legge til rette for en god indre kontekst ved dialogen som verktøy mente vi berørte sider av etisk samhandling. I empirien har vi sett etter tegn som beskrev gruppas verdier og holdninger. Disse har vi brukt som utgangspunkt for å se etter tegn på normgiving og kulturbygging i indre kontekst. I analyse og drøftingskapittelet ser vi på sammenhengen

mellom dialogen som verktøy og forholdet til etisk samhandling og hvilken påvirkning vi mener dette har hatt på den indre konteksten.

I boka til Ekman (2004) kunne vi lese om normgivning og kulturbygging i organisasjoner. Vi lærte at vi kunne bidra til kulturbygging ved å være normgivere. Ut i fra dette mente vi at vi kunne bidra til kultur for organisasjonslæring ved å være normgivere for dette i gruppa. I praksis vil dette si at vi som aksjonsforskere har forsøkt å bidra til kultur for organisasjonslæring ved at vi som normgivere har deltatt med handlinger som i følge teorien ville skape en kontekst for organisasjonslæring. I praksis vil dette si at vi for eksempel har deltatt med verdsettende spørsmål, innsiktsfulle spørsmål og positiv psykologi. Ved slik deltakelse mener vi at vi ut fra empirien har kunnet analysere om hvorvidt det ble skapt en indre kontekst for dialog. Møtelederen har metodisk brukt involverende metoder slik som ”runden rundt bordet”. Ved at runden rundt bordet har vært brukt metodisk har vi i empirien sett etter bekreftelser på om hvorvidt erfaringsdeling og dialogen som verktøy har hatt sammenheng med at deltakerne har skapt seg en kultur for erfaringsdeling. Med dette som utgangspunkt har vi i empirien sett etter tegn på om organisasjonslæring har funnet sted.

Prosjektprosessen er i teorikapittelet skissert i to spiraler (ref kap 4.3). I den første sirkelen eller spiralen, vises aksjonsforskningsspiralen i oppstarten av prosjektet (ytre kontekst slik vi har definert den). I den andre spiralen vises aksjonsforskningsspiralen i prosjektprosessen etter oppstartsprosessen (indre kontekst i henhold til tidligere definisjon).

Diagnosen/analysen prosjektet bygger på er basert på ståstedsanalysen for Arendalsskolen våren 2007. Planlegging av prosjektet finnes i prosjektbeskrivelsen. Handlingen er prosjektprosessen. Evalueringene danner grunnlag for ny handling som er utgangspunkt for spiral 2. Ny refleksjon, evaluering og justering danner grunnlaget for ny erfaring som så danner grunnlaget for refleksjon, ny fortolkning, ny handling og så videre. Slik fortsetter aksjonsforskningsspiralen.

Oppgavens problemstilling er påstanden om at manglende dialog gjør organisasjonslæring vanskelig. Empirien viser at prosjektgruppa skapte seg en god indre kontekst og mestret dialogen høsten 2007. Hvis ikke dette hadde skjedd ville aksjonslæringsspiralen etter hvert stoppe opp. (Lav oppgaverefleksivitet og lav sosial refleksivitet) (Amundsen 2007). I empirien har vi sett etter tegn til om aksjonslæringsspiralen har stoppet opp og vi har sett etter tegn til høy oppgaverefleksivitet og høy sosial refleksivitet. I analyse og drøftingskapittelet drøftes våre funn opp mot forholdet til dialogen i indre kontekst og om vi har funnet tegn til at organisasjonslæring har funnet sted.



Teori om aksjonsforskning er presentert sammen med aksjonslæring, og i teorikapittelet, da disse også benyttes som empirisk forklaringsmodell.

I prosjektgruppemøtene høsten 2007 og på milepælssamlingen i februar 2008 ble deltakende observasjon valgt som metode sammen med aksjonsforskning for innhenting av data. Med dette menes at vi var tilskuere og deltakere. Dette vil si at vi var deltagende forskere og deltakende observatører.

Deltakende observasjon er kanskje den mest engasjerende metoden du kan bruke som samfunnsforsker, sier Fangen i sin bok, Deltakende observasjon (Fangen 2004). ”Du kommer tett på menneskene du studerer, og deltar til dels sammen med dem i deres sammenhenger. Du studerer sosial praksis i de sammenhenger de naturlig forekommer.” (Fangen 2004:9). Som Fangen beskriver og som vi selv har erfart er det umulig å forholde seg likegyldig til det vi studerer. Vi har blitt engasjert i det vi har studert. Datainnsamlingen er skrevet med innlevelse og i den grad vi har deltatt, med kjennskap til det som er observert. Vi som studenter har ikke kunnet forholde oss nøytrale eller likegyldige til det vi har sett og studert og dette har påvirket datamaterialet vårt. ”Engasjement er en grunnstruktur i den menneskelige tilværelsen. I følge Hans Skjervheim (1996:81) kan du ikke velge å være engasjert – i og med at du er i verden, er du allerede engasjert i et eller annet. Det du kan velge er hva du vil engasjere deg i, eller du kan la andre velge for deg, og da vil valget innebære at du følger skikk og bruk eller ”common sense”. Idealet i følge Skjervheim (1996:87) er ikke å være en absolutt tilskuer som slipper å velge nettopp fordi du er tilskuer, men i stedet å være et subjekt som er tilstede i tilværelsen. En slik tilstedeværelse innebærer en kontinuerlig serie med valg. Om du ser noe utenfra, som en tilskuer som mener du kan vurdere noe objektivt, forkludrer du situasjonen, for da utelukker du alle enten-eller.” (Fangen 2004:9). I studiet har vi i visse perioder under datainnsamlingen deltatt i indre kontekst og valgt å være engasjert. Mange av de valgene vi har blitt stilt overfor har vært gjenstand for refleksjon ”bak scenen”. Vi har både reflektert sammen med delprosjektlederne på prosjektgruppemøtene og sammen som studenter. Observasjoner vi som studenter har gjort og de sammenhengene vi mener å ha sett og som presenteres i drøftingskapittelet har vært gjenstand for mange refleksjoner og forhandlinger. Det er kombinasjonen av rollene som deltakende observatører og aksjonsforskere i studiet og rollene som deltakere i egen aksjonslæringsprosess i studiegruppa som har utfordret oss mest. Ved å reflektere sammen i studiegruppa ”bak scenen” har denne metoden vært et middel til egen utvikling samtidig som den har bidratt til å gi en dypere forståelse av hva som skal til for å få til organisasjonslæring i caset vi har studert.

### 5.2.1 Deltakende observasjon og etiske dilemmaer

Ved å velge deltakende observasjon som metode ble vi stilt overfor flere etiske dilemmaer. Deltagende observasjon kan på den ene siden være lite påtrengende, fordi man inntar en behagelig, deltakende rolle. På den andre siden, kan de man observerer få en følelse av at man invaderer deres privatliv, og kanskje få tilgang til mer intime opplysninger enn ved for eksempel intervjuetode (Fangen 2004:153).

I teori for deltakende observasjon nevnes ulike etiske dilemmaer man kan komme ut for ved bruk av deltagende observasjon og feltarbeid, slik som strukturelle forskjeller mellom den observerende og studieobjektene, konflikt med studieobjektene, konflikt mellom ulike valgalternativer, slik at man opplever å stå overfor vanskelige etiske dilemmaer, konflikt mellom egne standarder og de krav en oppdragsgiver pålegger oss, etiske aspekter ved fortolkning, konsekvenser for forskningssubjektene at vi skriver om dem (Fangen 2004).

I empirien finnes data for hvordan etiske problemstillinger rundt deltakende observasjon har blitt diskutert og håndtert. På det aller første prosjektgruppemøtet (11.09.07) beskrives det i empirien hvordan den informasjonen som ble oss til del under prosessen skulle håndteres. Det ble innhentet samtykke fra alle deltagerne, og det kom ingen tilbakemeldinger fra delprosjektlederne eller de andre deltakerne på at det var noe problem at vi deltok både som deltakere og som observatører.

Når vi ser etter hvilken type informasjon som ble presentert på disse møtene, var det ingen som var av personlig, intim karakter, og vårt observasjonsstudium åpnet ikke for de store etiske dilemmaene, slik som for eksempel et studium av personsensitiv karakter. Den informasjonen som var mest følsom, var den som handlet om interne problemstillinger på den enkelte skole.

Det var bare på det første møtet vi ba om samtykke for at vi var med og observerte. På de andre møtene var det flere og andre deltakere som vi ikke innhentet samtykke fra. Burde vi ha gjort det? Det at vi ikke gjorde det, hadde nok noe med at den type informasjon som ble presentert av den enkelte ikke var av personsensitiv karakter. I tillegg hadde vi en følelse av at det i gruppa var en gjensidig forståelse for at den informasjonen som ble uttrykt ville bli håndtert på en forsvarlig måte, og at alle hadde en felles forståelse av at det var avklart at vi var der. Det ble heller aldri stilt noen spørsmål direkte til oss om hva vi ville gjøre med det vi fikk vite. I det første referatet fra gruppemøtet sto det også at: ”Studentene fikk godkjenning fra gruppas medlemmer til å bruke det de skriver fra møtene til arbeidet med oppgaven. Dette

vil også kunne benyttes i forbindelse med prosjektrapport.” Under datainnsamlingsperioden kom det ikke frem, så langt vi som studenter klarte å fange opp, forhold som tydet på at tilstedeværelsen av studenter hemmet deltakerne i prosjektgruppa i å uttrykke det de mente og følte. Vi har reflektert over hva denne følelsen av åpenhet i gruppa skyltes. Kanskje hadde det noe å gjøre med at alle egentlig var alle like fremmede for hverandre, da de kom fra ulike prosjektskoler?

I empirien finner vi et eksempel på hvordan delprosjektlederne opplevde arbeidet i gruppa, med oss tre studenter til stede. I et av møtene sa en av deltakerne: ”Artig at folk tenker høyt.” Vi tolker dette som en bekreftelse på at de følte seg trygge i gruppa, og dermed også på vår observerende deltakelse.

I samtykket vi innhentet, ble det skissert en mulig fordel for prosjektet at vi var med. Det ble blant annet beskrevet at studentenes bidrag ville kunne bli brukt som en del av prosjektrapporten. Er det mulig at deltakerne i tillegg så andre fordeler med studentenes deltakelse? I datamaterialet finner vi eksempler på hvilken rolle studentene tok på prosjektgruppemøtene. Blant annet kommer det frem i datamaterialet at studentene bidro i møtene med å stille åpne spørsmål (ofte LØFT-spørsmål). Som studenter brukte vi bevisst positiv psykologi og anerkjennende kommunikasjon i forhold til det delprosjektlederne artikulerte i prosjektgruppemøtene. Spørsmålet vi har drøftet er hvordan dette har påvirket organisasjonslæringen og dermed datamaterialet. I desember 2007 leverte vi en prosjektrapport i forbindelse med faget ”Innovasjon og ledelse”. Rapporten var basert på arbeidet vi gjorde i prosjektgruppa høsten 2007. I et prosjektgruppemøte i desember 2007 presenterte vi denne rapporten og dermed våre resultater til prosjektgruppa og ba i den forbindelse om tilbakemeldinger på vår tilstedeværelse. En delprosjektleder uttrykte klart og tydelig hvilken god betydning det var for vedkommende at vi hadde deltatt med nettopp åpne og hypotetiske spørsmål. Det hadde fått vedkommende til å tenke mye. Dette tolker vi som et tegn på hvordan deltakende observasjon og aksjonsforskning har påvirket prosjektprosessen.

Det at vi deltok og ikke sa så mye, kunne kanskje lett blitt oppfattet som truende. Følte deltakerne dette? Vi har ikke funnet tegn på dette under datainnsamlingen eller bearbeidelsen, men kanskje hadde noen andre enn oss ville kunne sett det?

Sammensetningen av prosjektgruppa har selvfølgelig påvirket datamaterialet. Det var ulike deltakere som kom innom prosjektgruppa underveis i prosessen. Dette bidro kanskje litt til at de ofte ”glemte” vår observerende rolle, og opptrådte naturlig i gruppa. Våre observasjoner er

for studieformål, og i tillegg tilbakeføring til deres eget prosjekt. Dette stiller også vår observasjon i et særskilt lys. Vi har tolket det som at det ikke var så farlig at vi var med.

Vi skulle samarbeide og forske på prosjektgruppa over lang tid, og i den sammenheng så vi viktigheten av å være klar over slik type problemstillinger og være oss bevisste hva vi burde gjøre dersom vi skulle komme ut for etiske utfordringer. Fangen beskrev i sin bok hvordan man kan forberede seg på og eventuelt håndtere vanskelige etiske utfordringer. Hun sier blant annet at det viktige i slike situasjoner er å diskutere det med andre, og ta dem med på råd. Det kan for eksempel være veileder, kolleger, medstudenter. Man bør velge diskusjonsparter avhengig av hva den etiske utfordringen går ut på. Man bør uansett ikke gå alene med vanskelige valg og problemer som forskningen medfører (Fangen 2004). Vi har ikke observert at vi har møtt slike problemstillinger, men det var viktig for oss å forberede oss på hvordan vi eventuelt skulle kunne takle dette.

For å ivareta prosjektgruppemedlemmenes konfidensialitet, har vi anonymisert så mye som vi har ment har vært nødvendig for å sikre datakildenes anonymitet. Vi har forsøkt å gjøre dette uten at dette har endret på sannhetsgehalten i datamaterialet. I de neste avsnitt beskriver vi nærmere hvordan vi har bearbeidet, kategorisert og analysert våre innsamlede data.

### ***5.3 Bearbeidelse, kategorisering og analyse***

Datamaterialet har vokst etter hvert som året har gått. Hvordan vi bearbeidet, kategoriserte og analyserte dette, og hvilken teori vi har støttet oss til beskrives i dette kapitlet.

I løpet av skoleåret 2007/2008 og etter hvert som vi fikk mer empiri, var vi sammen og reflekterte over de opplevelsene vi hadde i forhold til empirien. Vi var ofte ”bak scenen” og analyserte og bearbeidet inntrykk. Vi stilte oss spørsmålet mange ganger: ”Hva er det vi ser her, og hvordan kan vi klare å skille ut spesielle funn i forhold til organisasjonslæring?”

Vi valgte etter hvert å bruke von Kroghs mfl. (2005) kunnskapshjelpere som kategorier for å bearbeide og kategorisere vår empiri. Dette valgte vi å gjøre fordi de fem identifiserte kunnskapshjelperne etter teorien skal bidra til å skape kunnskap og ut i fra dette passet godt til det datamaterialet vi skulle bearbeide og kategorisere.

Forfatterne fremhever betydningen av at det finnes mikrosamfunn, med møteplasser (ba) der felles kunnskap, verdier og mål deles. Ba er japansk og kan oversettes med ”sted”. I boka ”Slik skapes kunnskap” benyttes ba som et begrep som innebærer alle forutsetningene som skal til for at kunnskapsutvikling skal skje (von Krogh m.fl. 2005:67). Forfatterne legger

allikevel vekt på at det aller viktigste for kollektiv skaping av kunnskap er hvordan medlemmene i organisasjonen forholder seg til hverandre og at de utvikler gode relasjoner. De fem identifiserte kunnskapshjelperne som bidrar til å skape kunnskap, og som vi har brukt for sortering og analysing av empiri er følgende: (i parentes står vår egen benevnelse som vi har brukt i beskrivelsen av empiri i kap 6.1):

1. Å formulere en kunnskapsvisjon (visjon)
2. Å få i gang samtaler (læringskultur)
3. Å mobilisere kunnskapsaktivister (kunnskapsaktivisten)
4. Å utforme den riktige konteksten (prototyp)
5. Å gjøre lokal kunnskap global (globalisering)

### **1. Å formulere en kunnskapsvisjon (visjon)**

”En av de aller største utfordringene som ledere står overfor i kunnskapsøkonomien, er å finne ut hva bedriftene deres bør kunne i fremtiden. Kunnskapsvisjoner kan hjelpe til i prosessen med å skape konsept og utvikle prototyper.” (von Krogh m.fl. 2005:122).

### **2. Å få i gang samtaler (læringskultur)**

”Betydningen av samtaler kan ikke understrekes nok. I enhver organisasjon fødes sosial kunnskap gjennom gode samtaler. Samtale som genererer kunnskap forutsetter mange sokratiske ingredienser – åpenhet, mot, tålmodighet, evne til å lytte, eksperimentere med nye ord og begreper, høflighet og formulering av overbevisende argumenter.” (von Krogh m.fl. 2005:151) Kunnskapshjelper nummer 2 fokuserer på hvordan samtaler kan ledes for å produsere denne typen kunnskap som er så nødvendig for nytenking. Formål for samtalen bør i følge forfatterne være bekreftelse på kunnskap og utvikling av kunnskap Fire viktige prinsipper for gode samtaler som understøtter kunnskapsutvikling mener forfatterne er: Aktivt å oppmuntre til deltakelse, utforme etikette for samtalen, redigere samtalene og skape nytt språk (von Krogh m.fl. 2005:155-170).

Dette er prinsipper som vi som aksjonsforskere har ønsket å bidra med og er beskrevet under teori om aksjonsforskning, aksjonslæring, induktiv og deduktiv læring, dialog og aktiv lytting.

### **3. Å mobilisere kunnskapsaktivister (kunnskapsaktivisten)**

De menneskene som initierer og koordinerer prosesser som leder til kunnskapsutvikling kalles kunnskapsaktivister (von Krogh m.fl. 2005:24). ”Kunnskapsaktivister er sentrale aktører i prosessen for kunnskapsutvikling. Tidlig i prosessen danner de ofte mikrosamfunn av

kunnskap De bereder veien for å skape og begrunne konsepter, og dessuten for å utvikle en prototyp. Men mest av alt spiller aktivistene en rolle i å forsterke kunnskapen, ettersom de har et ansvar for å tilføre energi og å koble sammen alle tiltakene for kunnskapsutvikling i bedriften.” (von Krogh m.fl. 2005:171-172).

#### **4. Å skape den riktige konteksten (prototyp)**

Den fjerde hjelper. ”Skap den riktige konteksten, omfatter organisasjonsstrukturer som utvikler solide relasjoner og effektivt samarbeid.” (von Krogh m.fl. 2005:201) ”Ba beskrives som ”rommet” hvor kunnskap skapes.” (von Krogh m.fl. 2005:203) I boken beskrives en kunnskapshjelpende kontekst som det som driver kunnskapsutviklingen fremover, og ba refererer ofte til den riktige konteksten - en som fremmer gryende relasjoner innenfor mikrosamfunn, på tvers av gruppenes grenser, gjennom hele organisasjonen – alt det som skal til for å frigjøre taus kunnskap Ba er først og fremst et felles rom som tjener som grunnlag for utvikling av kunnskap, og det blir ofte definert som nettverk av samhandling. Denne konteksten begrenses ikke til et fysisk sted som et kontor eller til fysiske møter, ettersom man kan ha kontakt med andre mennesker ved hjelp av e-post eller andre virtuelle kommunikasjonsmidler. Begrepet ba samler og forener de fysiske, virtuelle og mentale rommene som trengs for kunnskapsutvikling. (von Krogh mfl. 2005:203). Å skape den riktige konteksten påvirker alt kunnskapsutvikling dreier seg om. Slik tolker vi teorien.

#### **5. Globalisering av lokal kunnskap (globalisering)**

Den femte hjelperen har størst betydning når kunnskapsarbeid og utnyttelse av kunnskapen skilles i tid og rom, og den er sentral når organisasjonskunnskap skal skapes.” (von Krogh m.fl. 2005:25) Kunnskapen skal kunne spres over mange nivåer i organisasjonen. Bare når mottakerenheten betrakter den kunnskapen som formidles som nyttig for sine forretningsformål, kan vi omtale utvekslingen som en suksess.” (von Krogh m.fl. 2005:262).

Forfatterens definisjon av hva de legger i de enkelte kunnskapshjelperne har vært styrende for hvordan vi har sortert vår empiri, og hva vi har sett etter innenfor hver kategori. Dette beskrives mer detaljert i kap 6.1

I det neste kapittelet drøfter vi om hvorvidt forskningen vår har målt det den skal måle (validiteten), og om andre observatører ville ha sett og hørt og konkludert med det samme som vi har gjort.

#### **5.4 Validiteten og reliabiliteten til dataene**

Validitet er spørsmålet om forskningen virkelig har målt det den skal måle (Fangen 2004). Vi har jobbet med en kvalitativ metode i prosjektet. For å vurdere validiteten vil vi vurdere sannhetsgehalten til deltagerens utsagn, gyldigheten av observasjonen og gyldigheten av tolkningene. Sannhetsgehalten til deltagerens utsagn, gyldigheten av observasjonene og gyldigheten av tolkningene mener vi er kontekststøttede.

Det at vi har nedtegnet sitater og gjort observasjoner både på møtene og i logger både i møtene og i etterkant av møtene, har gitt oss vår empiri. Vi har tolket disse og sammenfattet de med våre intuitive inntrykk. Til sammen mener vi å fremstille et gjenkjennbart bilde av det vi har studert.

Reliabilitet er spørsmålet om en annen observatør ville ha sett og hørt de samme begivenhetene og nådd de samme konklusjonene (Fangen 2004).

En annen observatør ville ikke kunne sett og hørt de samme begivenhetene og nådd de samme konklusjonene hvis ikke vedkommende hadde vært i den samme konteksten. Hvis en annen hadde vært der vi var, hadde vedkommende hørt mye av de samme sitatene og observert mye av de samme følelsene og uttrykkene, men det er ikke sikkert at de hadde vektlagt de samme som vi har gjort i vår studie. Dersom de hadde hatt som oppgave å observere organisasjonslæring i prosjektgruppa, ville de da hatt de samme "brillene" på som vi? Dette mener vi er et hypotetisk spørsmål som ikke det er mulig å besvare. Det er så mange hvis og men og opplevelse, avhengig av hvem som hadde deltatt. Like fullt mener vi det er et interessant spørsmål, som det er verdt å reflektere over. Spørsmålet har fått oss til å være mer bevisst mens vi har utført deltakende observasjon. Det har også gjort at vi har stilt oss flere spørsmål med ulike vinklinger ved de resultatene vi har fått.

Det å få "nye briller på" har vært en positiv erfaring for oss alle. Vi har likt utfordringene det har medført å reflektere over: Hvilke briller har vi på? Hva ser vi? Og hva er det vi ikke ser? For å reflektere over det siste spørsmålet har vi også hatt stor glede over å sette oss inn i boken "Fra prat til resultat" (Ekman 2004). Teorien her har bidratt til å åpne øynene våre for hvor viktig småprat er, og vi har vært veldig observante på det som har blitt sagt i forkant og etterkant av møtene. Ikke minst i pausene i møtene har vi vandret og lyttet og observert. Her fikk vi empiri som har vært vesentlige for våre funn.

Vi har reflektert over hvem som er normgivere, sett etter uformelle maktlinjer i organisasjonen, hva som er normgivende og hva som medvirker til kulturbygging. Slike

refleksjoner har bidratt til å gi oss et bredere perspektiv på prosessen vi har vært en del av, samtidig som vi mener at den har medvirket til å gi våre vitenskaplige funn bedre reliabilitet.

### **Perspektiver omkring nøytralitet.**

Som Fangen beskriver og som vi selv har erfart er det umulig å forholde seg likegyldig til det vi studerer. Vi har blitt engasjert i det vi har studert. Datainnsamlingen er skrevet med innlevelse og i den grad vi har deltatt, med kjennskap til det som er observert. Vi som studenter har ikke kunnet forholde oss nøytrale eller likegyldige til det vi har sett og studert og dette har påvirket datamaterialet. For eksempel har vi direkte påvirket forhold som vi mener har bidratt til dialogen i indre kontekst. Vi har engasjert oss ved vår deltakelse og vi har påvirket datagrunnlaget. Dette har også påvirket analyseringen, drøftingen og våre konklusjoner. Med dette utgangspunktet er det viktig for oss å være tydelige på at vi både har farget og har blitt farget i forskningen.

Vi har vært tre studenter i dette forskningsarbeidet. Den ene av oss har også vært prosjektleder av IUP-prosjektet. Før vi gikk i gang med oppgaven, så vi oss nødt til å drøfte om hennes dobbelrolle ville påvirke vårt arbeid i slik grad at vi ikke kunne gjøre denne oppgaven sammen. Vår vurdering presenterer avslutningsvis i metodekapittelet.

#### **5.4.1 Utfordringen med dobbeltrollen til en av studentene**

Det var ikke helt uproblematisk at en av oss studentene både var prosjektleder og student. Dette medførte nok til at vi ble påvirket av henne og at vi nok ofte har hatt hennes ”briller” på. Vi ville trolig hatt andre perspektiver i prosjektgruppa uten hennes dobbeltrolle. Samlet sett har vi valgt å se det som en positiv mulighet for lettere å få en helhetlig innsikt i IUP-prosjektet. Dessuten har vi brukt rommet ”bak scenen” der vi hadde likeverdige roller for å reflektere over utfordringene.

Prosjektleder for prosjektet har samtidig vært student og aksjonsforsker. Dette var en utfordring vi måtte vurdere i oppstartsprosessen. Vi så det slik at det ville være fordeler og ulemper med dobbeltrollen. Vi utarbeidet en matrise til hjelp for å synliggjøre positive og negative sider. A=studenten med dobbeltrollen.



	Positivt/fordeler	Negativt/ulemper
For prosjektet	<p>Oppdragsgiverne er enhetslederne</p> <p>Prosjektgruppa ønsker styring av A; har tillit (tilrettelegger for lærende organisasjon (inkrementell planlegging og aksjonsforskning)</p> <p>Får en motivert aksjonsforsker (interessert i få til læring i prosjektgruppa)</p>	
For studiegruppa	<p>A definerer seg som aksjonsforsker</p> <p>Vi fikk tilgang på empiri (Avtalte møter fremover)</p> <p>Vi fikk tilgang på informasjon (prosjektbeskrivelse)</p> <p>A har mye informasjon</p>	<p>A har mer informasjon enn oss</p> <p>Beslutninger blir påvirket av at A har mer informasjon</p> <p>Vi kan bli mer passive</p>
For prosjektleder	<p>Det at studentene er til stede: tilrettelegger for og reflekterer over metodikk og erfaringer</p> <p>Fint at 2 medstudenter kommer fra utsiden og ser prosjektet i nytt lys</p> <p>Får direkte tilbakemeldinger fra medstudentene</p> <p>Blir vurdert som aksjonsforsker</p>	

Vi veide positive og negative sider opp mot hverandre og konkluderte med at vi ønsket å gå inn i IUP-prosjektet på disse premissene.

I etterkant av vår deltakelse i IUP-prosjektet kan vi reflektere om vi gjorde et klokt valg eller ikke. Vi har erfart mye. Noe av det viktigste vi erfarte var at det at prosjektlederen også var student bidro til at prosessen kunne planlegges som en medvirkningsbasert inkrementell

prosess. Vi lærte mye av å få bidra til en slik planleggingsmetode. Vi mener også at vi fikk se gode resultater av denne planleggingsmetoden. Vi definerte ”på scenen” og ”bak scenen” som våre arenaer å jobbe på. Dette bidro til at vi delte erfaringer, evaluerte, justerte bak scenen, som ga oss ny kunnskap og grunnlag for handling ”på scenen” som en kontinuerlig prosess. Vi valgte å bidra i prosjektprosessen som aksjonsforskere. Det at studenten som også var prosjektleder kunne en del om denne måten å forske på, vekket vår nysgjerrighet og ga oss lyst til å lære mer om metodikken. Vi har satt oss inn i metodikken ved å lese, øve og ha en dialog om våre erfaringer. Det at vi hadde arenaen bak scenen å jobbe på, ga oss mulighet for å utforske våre handlingsalternativer for å få dette til. Prosessen har vært spennende og meningsfull og lysten til å anvende denne metodikken mer i tiden fremover har øket. Denne måten å jobbe på har vært helt forenlig med det at den ene studenten har hatt en dobbeltrolle. I denne oppgaven har vi sett etter sammenhenger mellom en læringsarena og organisasjonslæring. ”Bak scenen” har vi, studentene jobbet med å skape oss vår egen gode læringsarena. Det at vi blant annet kontinuerlig har kjørt rundt rundt bordet (artikulert taus kunnskap og satt ord på følelser som ellers ville kunne hemme for ny læring) og øvd oss på å anvende dialog etter Sokrates prinsipper føler vi har gitt oss en god indre kontekst. Vi har sett hverandre og hørt hverandre (Lytting på nivå 2 og 3). Vi har fått oppleve en kontekst som har vært preget av respekt, ansvar, åpenhet og tillit og vi har definert vår egen indre kontekst som god. Vi er av den oppfatning at vår egen skaping av kunnskap har gått parallelt med skapingen av kunnskap i prosjektgruppa. Vi konkluderer med dette at det at den ene studenten har hatt en dobbeltrolle ikke har skapt et problem i prosjektprosessen, men tvert i mot bidratt til en positiv erfaring for oss alle tre og IUP-prosjektet som sådan.

I empirien har vi sett etter tegn på dialog både i og mellom prosjektskolene og prosjektgruppa. I det følgende kapittelet beskrives våre funn detaljert. Disse analyseres og drøftes opp mot både problemstilling og teori.

## 6 Analysering og drøfting

I dette kapittelet innleder vi med å presentere de forutsetninger og tanker vi bygger vår analysering og drøfting på, i forhold til vår problemstilling. Deretter beskriver vi våre funn fra empirien mer detaljert. Så foretar vi en generell analyse av IUP-prosjektet skoleåret 2007/2008, før vi går over til drøfting av hovedfunn og delfunn i forhold til empiri og teori. Dette utgjør bakgrunn for foreløpige konklusjoner som presenteres til sist i dette kapittelet.

Problemstillingen i oppgaven er formulert som en påstand: Manglende dialog gjør organisasjonslæring vanskelig.

Caset er et prosjekt som er iverksatt for å arbeide med fornying og utviklingsarbeid i fire skoler og to barnehager i Arendal kommune fra høsten 2007 til våren 2009. Vi har fulgt prosjektet skoleåret 2007/2008. I prosjektbeskrivelsen var det definert to hovedmål. Disse var:

Hovedmål 1: Gjennom utviklingssamtaler skal alle barn i Arendal oppleve mestring, kjenne sine mål og være med på å utforme planer for sitt eget læringsarbeid. Samtalene følger en kommunal plan. Dokumentasjon er tilgjengelig for foresatte via læringsplattformen.

Hovedmål 2: Pedagogene i Arendalsskolen/barnehagen arbeider i tråd med prinsippene for den lærende organisasjon. Det er etablert møteplasser- også digitale- hvor refleksjon og dialog ligger til grunn for utvikling av metoder og organisering.

Hovedmål to i prosjektbeskrivelsen gir oss nøkkelordet organisasjonslæring. Dette er det sentrale temaet i denne oppgaven og er utgangspunkt for valg av problemstilling.

Vi har valgt å definere organisasjonslæring som kollektiv erfaringslæring der det fokuseres på felles praksis. Det vil si hvordan en arbeider i forhold til hverandre og i forhold til å løse oppgaver. Dette står i motsetning til individuell erfaringslæring og individuell og kollektiv teoretisk læring. I organisasjonslæring deltar alle. Det vil si at deltakerne i prosjektgruppa deltar i alle fasene i aksjonsforskningsspiralen (erfaring, refleksjon, fortolkning og handling). Organisasjonslæring gjør refleksjon over erfaring, kunnskap og dialog nødvendig.

Det har vært ønskelig å få til institusjonalisering av erfaringer i prosjektgruppa. Det har vært sentralt å lære delprosjektlederne til å utnytte erfaringer som er overførbare og relevante i nye situasjoner. Dette forutsetter at læring er knyttet til det daglige arbeidet med læringssamtalen/- utviklingssamtalen. Læring skjer når kunnskapen trengs for å utføre en oppgave, og det er viktig at læringen er kontekstuell. Vi har vektlagt at den organisatoriske læringen er knyttet til den kollektive praksis, der erfaringene som den enkelte delprosjektleder gjør i utprøving

knyttet til hovedmål i prosjektbeskrivelsen, tas med tilbake til prosjektgruppa der det foregår en felles refleksjon som settes i sammenheng med hovedmålene i prosjektet.

Hovedmål to i prosjektet handler konkret om å bygge opp en kompetanse på prosjektskolene/-barnehagene i å arbeide systematisk med erfaringslæring og praksisforbedring. Det vil si organisasjonslæring. Hovedmål to kan deles i to målsettinger. Den ene er å bygge opp et system for læring og spredning av erfaringer internt i og mellom prosjektskolene/barnehagene når det gjelder innføring av læringssamtalen/utviklingssamtalen. Den andre er at dette læringssystemet og denne kompetansen blir en kompetanse (humankapital) i prosjektskolene/barnehagene som en generell kompetanse og et læringssystem for å arbeide med utviklings- og forbedringsarbeid i andre sammenhenger enn i dette prosjektet.

Vi har også valgt å bruke fem kunnskapshjelpere som kategorier når vi har sett etter tegn på om organisasjonslæring har skjedd over tid (ref kap 6.1). De fem kunnskapshjelperne skal bidra til kunnskapsproduksjon. Kunnskapshjelperne er: 1. Å formulere en kunnskapsvisjon, 2. Å få i gang samtaler, 3. Å mobilisere kunnskapsaktivister, 4. Å utforme den riktige kontekst, 5. Å gjøre lokal kunnskap global.

Funnene våre underbygger vi ved hjelp av fire empiriske forklaringsmodeller. Disse er Illeris helhetsmodell for læring i arbeidslivet, Eikelands "På scenen" og "Bak scenen", Senges fem disipliner, samt Argyris og Schøns aksjonsforskningsspiraler. Vi har brukt disse for å øke vår forståelse av datamaterialet, og for å si noe om hvor "robuste" funnene er. Vi drøfter om den informasjonen vi har er entydig i forhold til funnene. Har vi eventuelt informasjon som går mot funnene? Vi vil også drøfte hva funnene betyr for praksis og teori.

Illeris helhetsmodell har vi brukt som hovedmodell. Den viser læring i arbeidslivet ut fra et arbeidslivsperspektiv og et læringsperspektiv. Videre har vi ut fra valg av metodisk tilnærming, brukt den store og lille aksjonsforskningsspiralen for å visualisere den ytre og indre konteksten i prosjektet. Vårt hovedfokus er den indre konteksten eller prosjektgruppa gjennom et avgrenset tidsperspektiv. Det vil si høsten 2007 og våren 2008.

Det var viktig for oss studenter, å finne fram til en modell som kunne hjelpe oss til å ha en felles forståelse av hva som var viktig å se etter, lytte etter og bygge opp om og forsterke i arbeidet i prosjektgruppa. "På og bak scenen" hentet fra AFI/Eikeland ble en god modell for å illustrere hva vi var opptatt av skulle skje i prosjektgruppa. Denne modellen var også kjent blant enhetslederne som deltar i prosjektet og beskrevet i prosjektbeskrivelsen.

Ut fra hovedmål to i prosjektet, skal pedagogene i prosjektskolene/barnehagene arbeide i tråd

med prinsippene i den lærende organisasjon og etablere møteplasser hvor refleksjon og dialog ligger til grunn for utvikling av metoder og organisering. Denne målsetningen gjorde at vi har tatt utgangspunkt i Senges fem disipliner som må være til stede i lærende organisasjoner. Ved hjelp av AFI/ Klemsdals modell av Senges teori om "Den femte Disiplin" får vi tydeliggjort vårt perspektiv i arbeidet i prosjektgruppa på en god måte.

I drøfting og refleksjon i dette kapittelet vil utvikling av et system og en kompetanse for organisasjonslæring i organisasjoner være sentralt. Dette betyr at vi må ta utgangspunkt i noen konkrete møteplasser. I IUP-prosjektet har vi valgt møtearenaen for prosjektgruppa til dette. Vi valgte å følge læringsarenaen for prosjektgruppa høsthalvåret 2007 og vårhalvåret 2008 for å se etter tegn på utvikling av et system og en kompetanse for organisasjonslæring.

I prosjektgruppemøtene har hensikten vært å snakke om (ha en dialog vedrørende) erfaringer med nye måter å arbeide på, analysere disse erfaringene og utvikle nye eller justerte måter å arbeide på. Innføring av læringssamtalen/utviklingssamtalen måtte prøves ut i prosjektskolene/barnehagene, men for at prosjektskolene/barnehagene skal kunne lære av denne prøvingen, måtte erfaringene fra disse snakkes systematisk om i kollegiet på skolene og barnehagene. Dialogen var forutsatt å skulle foregå på bestemte måter for å bidra til organisasjonslæring.

Vi som studenter, har ment at dette fordret en innføringsfase hvor prosjektgruppa som vi har valgt å holde fokus på, trener seg opp til å diskutere erfaringer analyserende og til å identifisere utfordringer i prosjektet.

Hovedmål to i prosjektbeskrivelsen legger opp til veiledet innføring i utvikling av læringssystem rundt implementering av læringssamtalen/utviklingssamtalen. Veiledningen utføres ved jevnlig besøk av veiledere i møtearenaene.

Vi som studenter, har gått inn i prosjektet som aksjonsforskere høsten 2007 i prosjektgruppa og våren 2008 har en av oss fulgt arbeidet i gruppa og dokumentert med referat, logg og observasjoner (deltakende observasjon).

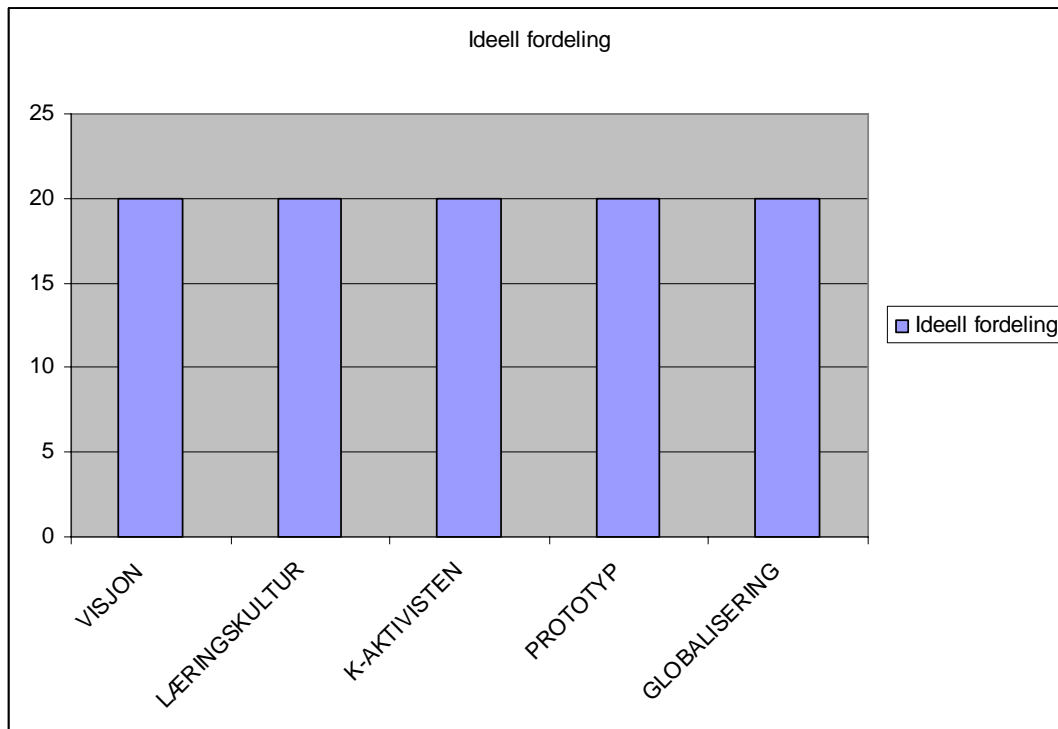
Datamaterialet beskrives og kategoriseres i neste underkapittel.

### ***6.1*** *Deskripsjon og kategorisering av datamaterialet.*

I det følgende kapittelet beskriver vi vårt datamateriale og presenterer våre funn grafisk ved hjelp av fem kunnskapshjelpere. Bruk av von Kroghs m.fl. (2005) fem kunnskapshjelpere er tidligere beskrevet i metodekapittelet, og vi har valgt å bruke de fem kunnskapshjelperne for å

bearbeide og kategorisere datamaterialet. Benevnelsene som er brukt i metodekapittelet er videreført her, men med en liten nyansering. I vår drøfting bruker vi visjon, læringskultur, kunnskapsaktivisten, prototype og globalisering. Dette har vi gjort for lettere å kunne visualisere utviklingen i prosjektprosessen.

I teorien beskrives det at en god balanse mellom kunnskapshjelperne skaper kunnskap i kunnskapsutviklingsprosesser. Når vi nå skal analysere og drøfte den prosjektprosessen vi har forsket på, har vi tatt oss den frihet å definere en ideell fordeling av kunnskapshjelperne ved hjelp av en grafisk fremstilling. Dette har vi gjort fordi det på denne måten blir lettere å visualisere de analysene vi foretar oss når vi drøfter. Følgende graf viser en etter vår mening ideell balanse av hvor mye % fokus hver av de fem kunnskapshjelperne i læringsarenaen har når det skapes kunnskap. Vi tenker oss at hver stolpe visualiserer hvor mye fokus hver kunnskapshjelper har hatt av den totale varigheten av møtet (100%).



**Figur 9, Ideell fordeling av kunnskapsfokus**

I løpet av en periode vil naturlig nok fokuset på de ulike kunnskapshjelperne endre seg, og i de etterfølgende avsnittene beskriver vi hvordan vi har opplevd at fokuset på de fem kunnskapshjelperne har endret seg i løpet av skoleåret i IUP-prosjektet.

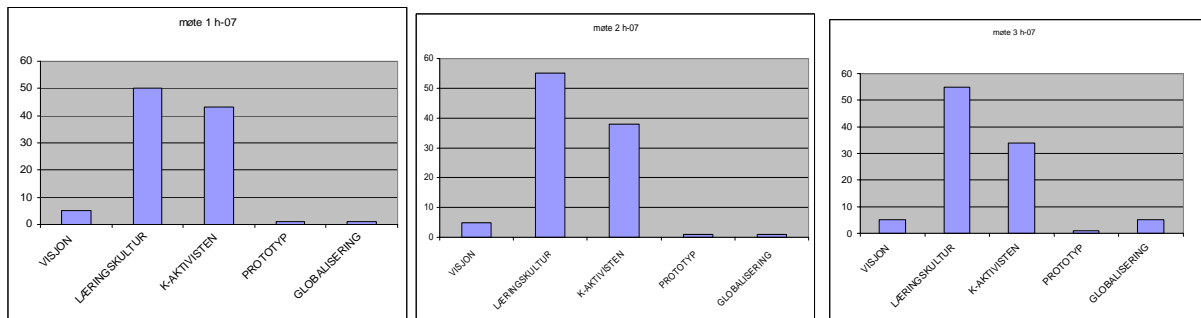
### 6.1.1 Utvikling av kunnskapsfokus høsten 2007

For å framstille våre funn, valgte vi å kvantifisere våre opplevelser av hvordan vi tolket at fokus på de ulike kunnskapshjelperne i møtene utviklet seg.

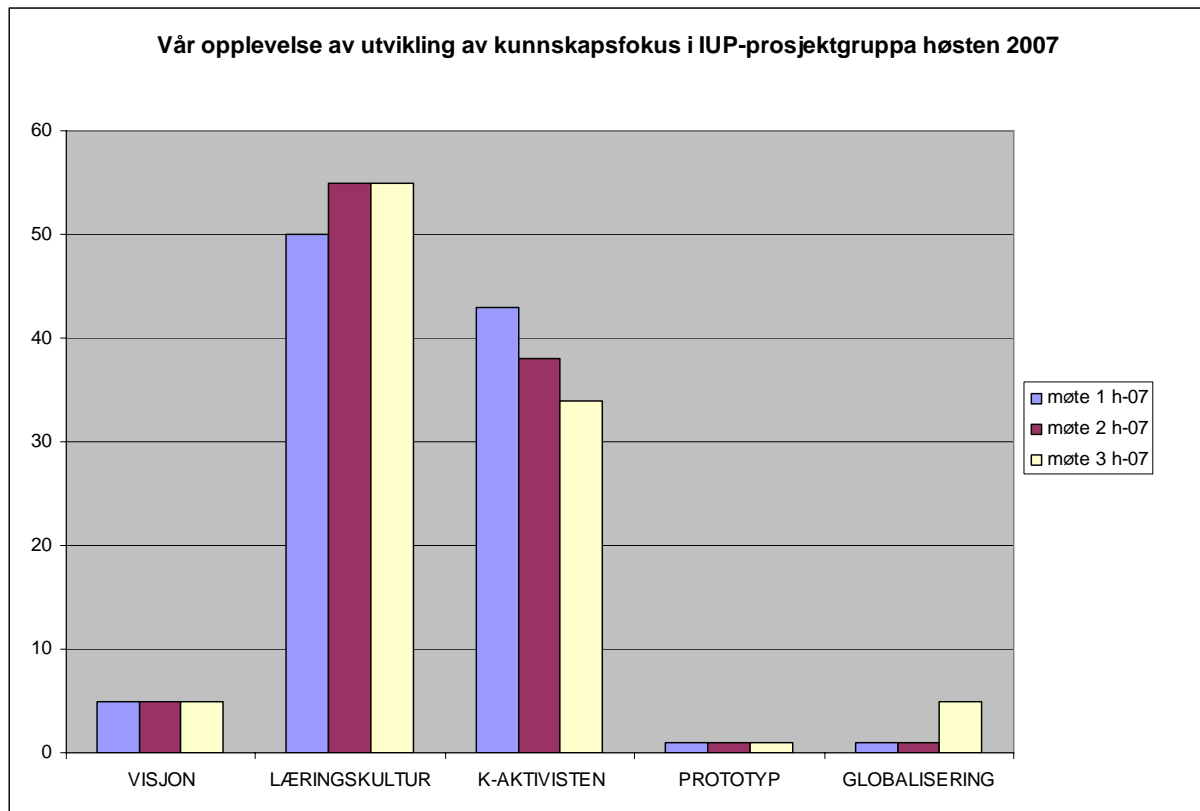
Vår opplevelse av hvordan kunnskapsfokus var fordelt i disse tre møtene er tegnet inn som en tenkt prosentvis fordeling av det totale møtet, slik at verdien for y-aksen er hjelpetall for å visualisere vår opplevelse.

Grafene nedenfor viser en kvantitativ fremstilling av våre observasjoner fra tre utvalgte prosjektgruppemøter høsten 2007. I møte 1 høsten 2007 mente vi at halvparten av fokuset på dette møtet kunne plasseres inn i indikatoren læringskultur, mens vi opplevde at noe under halvparten var fokusert på kunnskapsaktivisten.

Hvilke kjennetein har vi sett etter for å definere om fokuset har vært på den ene hjelperen eller den andre? Dette forklarer vi nærmere i de følgende underavsnitt der vi ser på hver enkelt kunnskapshjelper og hvorfor vi mener fokuset har vært som det har vært.



Disse tre grafene til sammen gir oss et totalt bilde av kunnskapsutviklingen høsten 2007:



**Figur 10, Kunnskapsfokus høsten 2007**

Figuren viser at i løpet av høsten 2007 var det relativt likt fokus på de forskjellige møtene. Det var mest fokus på læringskultur og kunnskapsaktivisten, mens det var lite fokus på visjon, og samlet sett lite fokus på utvikling av prototyp eller globalisering.

På det første møtet var det mye frustrasjon og dette kommer til syne ved at søylen for læringskultur var svært høy. Mot slutten av møtet, kom kunnskapsaktivisten frem, og dette kan vi også lese ut av figuren. På det andre og tredje møtet var det fortsatt lite fokus på visjon, og heller ikke så mye mer fokus på utvikling av prototyp eller globalisering.

Vi mener at det ble dannet en god indre kontekst på det første møtet, noe som la grunnlaget for at innovasjonsprosessen fortsatte i de påfølgende møtene.

På møte nr 2 var det fremdeles ikke noe fokus på globalisering, mens det siste møtet skilte seg fra de andre ved at det der var noe fokus på globalisering. Deltagerne tok utgangspunkt i felles erfaring og diskuterte mulighet for globalisering av kunnskap. Det var derimot mye mindre fokus på frustrasjon, og kunnskapsaktivistene ble tydeligere. Ut fra dette vurderer vi det slik det er tegn som tyder på at organisasjonslæring kunne ha skjedd. Dialogen om utvikling av en prototyp for å møte endringsbehov i skolekulturen, fikk for første gang fokus på



prosjektgruppemøtet. På denne måten mener vi å kunne vise tegn på at en innovasjonsprosess har startet.

#### *6.1.1.1 Empiri som underbygger vår opplevelse av kunnskapshjelper 1: visjon*

Fra teorien mener vi å si at kjennetegn på om det har vært noe fokus på visjon er at det i prosjektgruppa har vært snakket om hva skolene bør kunne i fremtiden. Fra vår empiri ser vi at det i liten grad har vært snakket om visjon. Prosjektbeskrivelsen ble tatt fram i ett av de første møtene der formålet var å få et eierforhold til den blant deltakerne. Det var en usikker følelse som rådde i prosjektgruppa. De hadde ikke klart for seg hva de egentlig skulle utarbeide og hva de egentlig skulle gjøre i prosjektgruppa. Aksjonsforskerne (vi studentene) mente at for at ikke delprosjektlederne skulle miste motet, ville det være viktig å få opp motivasjonen. Det kunne man klare ved å holde fokus på prosjektbeskrivelsen, drivkreftene for IUP-prosjektet, og løfte fram behovet for Læringsamtalen/utviklingsamtalen og dermed hvilken visjon man kanskje så for seg for skolene. Vårt inntrykk var at noen bare hadde fått tildelt delprosjektlederrollen, og var ikke motiverte.

Forut for prosjektsøknaden var det gjort en ståstedsanalyse på de enkelte deltakende skolene. Denne analysen hadde skolene selv vært med på å utarbeide. Resultatene av var noe av bakgrunnen for søknadene om å få være med i prosjektet. Vi mener å kunne si at disse analysene dermed var en av drivkreftene for selve IUP-prosjektet. Noen av prosjektlederne hadde ikke kjennskap til ståstedsanalysene "Hva? har vi virkelig vært med på å utarbeide den? Er det derfor dette prosjektet har kommet i stand?" I dette førstemøtet (11.09.07) var det dermed klargjøring av drivkreftene for nødvendigheten av en endring. Fokus på en eventuell visjon ble tvunget til å bli snakket om: slik som det at den enkelte er i en større sammenheng, og det at medvirkning er et samfunnskrav. Foreldre i dag har store forventninger til skolen, og det er krav både utenfor og innenfor skolen. Samfunnsendringen gjør at brukerne krever mer.

I det siste møtet (6.11.07) der representanter fra AFI var med, holdt de eksterne kompetanseveilederne fram Læringsamtalen/utviklingsamtalen som den gode dialogen, idealet og noe å strekke seg mot. Visjonen er barns læring. Man kan ikke starte på samme vis med en 15 åring som en 6 åring, og man må ha samarbeid mellom barnehage/barnetrinn og ungdomstrinn, og bygge felles kultur.

Innimellom kom der hjertesukk fra deltakerne som vi mener uttrykte at de innerst inne hadde en slags visjon om fremtiden og hvordan man ville ha det. "Min drøm er at barnehagen og

skolen har felles ”læringsvisjon” - bruk av de møtearenaene vi har – vi har et hav av muligheter, det er bare å se de!”

I denne arenaen ble slike drømmer artikulert, noe som igjen viser trygghet og tillit overfor de andre.

#### 6.1.1.1.1 Oppsummering funn kunnskapshjelper visjon

Det ble etter vår mening ikke artikulert et felles fremtidsbilde/visjon for delprosjektlederne.

Det ble etter vår mening heller ikke formulert latente mål for prosjektgruppa. I forhold til hva det ellers ble snakket om på møtene høsten 2007, tolker vi det derfor slik at det var lite fokus på visjon.

#### 6.1.1.2 *Empiri som underbygger vår opplevelse av kunnskapshjelper 2: læringskultur (Å få i gang samtaler)*

”Betydningen av samtaler kan ikke understrekes nok. I enhver organisasjon fødes sosial kunnskap gjennom gode samtaler. Samtale som genererer kunnskap forutsetter mange Sokratiske ingredienser – åpenhet, mot, tålmodighet, evne til å lytte, eksperimentere med nye ord og begreper, høflighet og formulering av overbevisende argumenter.” (von Krogh m.fl. 2005:151). Dette er beskrivelsen av de kjennetegnene vi har sett etter for å se hvilket fokus kunnskapshjelper 2 har hatt i løpet av høsten. Samtaler med formål å bekrefte kunnskap og utvikling av kunnskap

På det første prosjektgruppemøtet startet møtet med at deltakerne artikulerte mye frustrasjon både verbalt og non-verbalt. Uttrykk som: ”Jeg får ikke sove om natten”, ”Dette blir vanskelig”, ”Jeg føler at dette prosjektet er svevende”, ”Hva gjør vi med målarka? Hva skal de inneholde?”, ”Jeg føler jeg ikke kommer i gang”, ”Jeg er usikker på hva jeg skal gjøre.”, og mange flere i samme kategorien mener vi sier noe om trygghet overfor hverandre i gruppa. Vi tolker dette som at delprosjektlederne var ærlige og artikulerte sin usikkerhet uten frykt for å bli gjort narr av. Dette er uttrykk for mot, nemlig å tørre å vise sin uvitenhet: ”Jeg har vært med på utformingen av prosjektsøknaden, og likevel er jeg usikker hva dette konkret betyr. ”

”Vi må få tak i en utenfra som kan bidra med noe!” Det å komme med forslag til nye ideer på hva man kan gjøre for å komme ut av den usikkerheten man føler, viser vilje og ønske om å bidra i gruppa og gjøre en god jobb.

Spillereglene i læringsarenaen ble avklart: ”Jeg ønsker at vi skal bruke disse møtene til å være en jobbende gruppe, der vi gjør noe konkret. Vi vil ha en løs form, men samtidig med en struktur”.

Fra loggen etter førstemøte (11.09.07) har vi observert at prosjektgruppa er veldig fin, inkluderende, motiverende og positiv.

Prosjektleder presiserer i møtene at møtet skal være åpent for alle synspunkter og ideer.

Prosjektleder og møteleder hadde fokus på dialog mellom deltakerne i gruppa, og stilte åpne spørsmål slik som ”Hva ønsker dere framover?” Viljen var stor hos hver enkelt til å få dette til, og medlemmene i den indre konteksten var enige om at dette var et godt fora for erfaringsutveksling.

Vi (studentene som aksjonsforskere) fikk lagt inn kunnskapsfremmende innspill om for eksempel hvor viktig og nyttig det er med den gode følelsen, og ikke bare de gode orda.

Igjen registrerer vi at man går fra hverandre med en god følelse, godt engasjement og vilje.

Fra et av de siste møtene på høsten har vi notert følgende i loggen: Det er munter stemning fra første stund. Referatet fra sist møte deles ut på møtet, og en morsom kommentar fra prosjektleder om alle har fått satt seg godt inn i referatet får alle til å le godt. Som vanlig begynner møtet med runde rundt bordet. Dette skaper en god kontekst fordi alle får snakket og alle blir sett og hørt. I runden rundt bordet før møtet slutter er stemningen konstruktiv og positiv. De fleste har fokus på seg selv.

Det at man har vekslet med å ha prosjektgruppemøtene rundt om på de forskjellige prosjektskolene har også gjort at den enkelte har kunnet få se hvordan de andre har det. Før et av møtene observerer en av delprosjektlederne et stort formingsrom. ”Å, når jeg ser hvordan andre har det. Vårt rom på vår skole er en blanding av formings og musikkrom på en gang, fullt og trangt... når de skal ha musikk: uff, orker vi musikk? Skaper status for faget også. Når man viser hvordan man prioriterer..” Erfaringslæring. Det er ikke bare det man sier, men også det man ser man kan ta lærdom av, og bli inspirert til å ta med hjem til egen organisasjon.

Som en avslutning på alle møtene, inviterte prosjektleder til en runde rundt bordet, der alle fikk komme til orde og si hva de syntes om møtet. To sitater vil vi trekke spesielt fram, som vi mener viser hvilken god kultur for læring det var, og at samtaler ble satt i gang: ”Det har vært godt å prate i denne gruppa.” ”Jeg føler vi har en god dialog i gruppa.”

Ellers oppsummerer følgende sitater vår opplevelse av utvikling av læringskulturen: ”Ikke mye å si egentlig, men godt å se hvor de andre er hen.” (erfaringslæring) ”vet ikke hva jeg har lært, men jeg har fått noe å gruble på” (læring)

”Utrolig fruktbare de møtene vi er med på blir mer og mer tent på dette. ” (motiverende)

”Godt å få prata ut med noen om ting. Nyttig.” Eksempel på artikulering av kunnskap

Vi mener at alle fikk erfare en anerkjennelse for at alles følelser var like sanne og like viktige.

”Artig at folk tenker høyt”, er et sitat fra en av delprosjektlederne. Dette uttrykket rommer slik vi ser det mye av det vi opplevde gjennom høsten 2007 at det var en god kultur for læring.

Prosjektleder brukte anerkjennende kommunikasjon: ”Dere er kjempegode!”

I forhold til det som dreier seg om møtet med den andre mener vi at vi så tegn til at det ble skapt en kontekst basert på åpenhet, respekt og tillit. Ingen av delprosjektlederne konkluderte med hverandre eller avbrøt hverandre. Delprosjektlederne pustet rolig og vi som var til stede følte at den som snakket ble sett og hørt.

På alle møtene gikk praten lett mellom delprosjektlederne.

*Eksempel på forholdet mellom læringskultur (å få i gang samtaler) og etisk samhandling i prosjektgruppa.*

Vi så ikke tegn til at delprosjektlederne konkluderte for hverandre eller avbrøt hverandre. Delprosjektlederne pustet rolig og vi som var til stede følte at den som snakket ble sett og hørt. Dette er eksempel på forhold som vi mener dreier seg om den etiske samhandlingen i læringskulturen.

I tabellen nedenfor har vi med eksempler fra empirien forsøkt å vise hvordan vi mener at læringskultur også dreier seg om etisk samhandling.

	<b>Verdier</b>	<b>Holdninger</b>	<b>Normdanning</b> <b>Kulturbygging</b>	<b>Spørsmål fra</b> <b>prosjekt-møtene:</b>	<b>Eksempler på</b> <b>ferdighetsmål</b>
<b>Ansvar</b>	Vi har ansvar for hverandre	Vår språklige konstruksjon er vår virkelighet og det er i et samspill med andre at jeg utvikler og får korrigert mitt bilde av virkeligheten	Jeg ser og lytter til de andre i gruppa på samme måte som jeg ser og lytter til meg selv. Dette former meg til den jeg er i en kontinuerlig prosess.	Hvordan skal jeg ta ansvar i gruppa?	Jeg tar ansvar for samarbeidsprosessen ved å bidra med min forståelse av virkeligheten og lytte til andres forståelser som om de hadde vært mine egne.
<b>Respekt</b>	Alle er likeverdige	Det du sier og føler har like mye verdi som det jeg sier og føler	Kommentarer som: Jeg hører det du sier og respekterer det, men jeg er ikke enig med deg	Jeg føler at møtet er nyttig og gjør noe med meg.	Utøve aksonsforskerrollen etter idealene  Anerkjennende kommunikasjon  Dialog
<b>Åpenhet</b>	Åpenhet er forbundet med oppriktighet og sannferdighet	Grad av åpenhet er en indikator på en relasjons kvalitet	Engasjement bidrar til en god relasjon. Jeg bidrar til åpenhet og engasjement ved å stille den andre åpne spørsmål	Her kan jeg si det jeg mener!	Vi lar oss engasjere av saken sammen med den som introduserer den
<b>Tillit</b>	Andre vil meg vel	Et tillitsforhold dannes ved at man frivillig gir noe av sitt liv til andre og samtidig gir man også makt til den andre	Gruppemedlemmene er oppmerksomme, rosende og positive til hverandre	Nok et godt møte!?	Deltakerne driver ikke med lureri eller deltar for å mele sin egen kake.

*Eksempel på forholdet mellom etisk samhandling og læringskultur i prosjektgruppa.*

Ut fra dette mener vi at forhold som angår etisk samhandling også angår dialogen i indre kontekst.

Vi tolker med vår beskrivelse av våre funn ovenfor at bruk av runder rundt bordet, dialog, aktiv lytting, anerkjennende intervju, positiv psykologi, LØFT og inkrementell prosessjobbing har medvirket til at delprosjektlederne fikk muligheten til å skape en god indre kontekst. De hadde også deltatt til kulturbygging ved å være normgivere på møtet.

Vi mener å ha sett at det har vært mest fokus på utvikling av læringskultur og det å få i gang samtaler. Derfor har vi valgt å gi høyeste verdi til denne kunnskapshjelperen.

Aksjonsforskere fra AFI ble brukt til å få i gang samtaler, og være med på å skape læringsarenaen. De viste i praksis hva man kunne gjøre ved å stille utforskende og LØFT spørsmål. De stilte flere spørsmål nesten om det samme for å få kunnskapsaktivistene til å artikulere mer og mer, og få fram konkrete eksempler: Eksempel: "Hva snakker dere om?" Spørsmål for å få deltakerne til å tenke gjennom hva som er viktigst (sortere og avgrense) ble også stilt: "Hva har dere lagt bort når det gjelder avdelingsmøter?"

Våre egne refleksjoner omkring dialog dreiet seg om spørsmål som: "Driver jeg og belærer de andre, eller er det en åpen og utforskende samtale?"

Aksjonsforskerne utdypet hverandre: "Det er i de veldig konkrete historiene det er mulig å høste erfaring. Vær konkret: Hva gjør dere?" "Få tak i historiene fra skolen som har kommet langt i prosessen. Konkretisere dem og presentere dem for de andre."

Det ble gjentatte ganger tatt en oppklaringsrunde rundt prosjektets hovedmål 2: "Det er etablert møteplasser- også digitale- hvor refleksjon og dialog ligger til grunn for utvikling av metoder og organisering.") – Det ble gjentatte ganger presisert at dette er det viktigste for prosjektet! Sitat av prosjektleder bekrefter dette: "Må bli tydeligere på det!" Vi mener dette også viser at i enhver læringsprosess er det nødvendig med repetisjon.

#### 6.1.1.2.1 Oppsummering funn kunnskapshjelper læringskultur

Vi trekker spesielt fram følgende funn som vi mener viser hvordan medlemmene i prosjektgruppa mestrer dialogen. Funnene sier noe om det enkelte medlems kompetanse, det vil i vår oppgave si fagkunnskap, refleksjon og artikulering av taus kunnskap

Der var samtaler med formål å bekrefte kunnskap og utvikling av kunnskap

Delprosjektlederne var ærlige og artikulerte sin usikkerhet uten frykt for å bli gjort narr av.

Vi har observert at prosjektgruppa er inkluderende, involverende med mye positiv energi. Som aksjonsforskere har vi opplevd læringskulturen som positiv og god. Det er observert en munter stemning fra første stund.

Som en avslutning på alle møtene, inviterte prosjektleder til en runde rundt bordet, der alle fikk komme til orde og si hva de syntes om møtet. To sitater vil vi trekke spesielt fram, som vi mener viser at det var en god kultur for læring, og at samtaler ble satt i gang: ”Det har vært godt å prate i denne gruppa.” ”Jeg føler vi har en god dialog i gruppa.”

I møtet med den andre mener vi det så tegn til at det ble skapt en kontekst basert på åpenhet, respekt og tillit.

Vi tolker med vår beskrivelse av våre funn ovenfor at bruk av runder rundt bordet, dialog, aktiv lytting, anerkjennende intervju, positiv psykologi, LØFT og inkrementell prosessjobbing har medvirket til at delprosjektlederne fikk muligheten til å skape en god indre kontekst. De hadde også deltatt til kulturbygging ved å være normgivere på møtet.

Aksjonsforskerne gav også mye anerkjennelse til kunnskapsaktivistene. Vi opplevde at høsten 2007 var mye fokus på kunnskapshjelperen læringskultur.

#### *6.1.1.3 Empiri som underbygger vår opplevelse av kunnskapshjelper 3: kunnskapsaktivisten*

Ut fra beskrivelsen av hvem som er kunnskapsaktivister og hvilken rolle de har, har vi følgende funn fra vår empiri som vi mener sier noe om at kunnskapsaktivisten har vært i fokus. Enten fordi det har vært sagt noe som bygger opp kunnskapsaktivisten, eller at kunnskapsaktivisten har vært aktiv i møtet. Følgende sitater sier oss at kunnskapsaktivisten har vært i fokus: ”Jeg har fått avklart rollen og fått visshet om hva prosjektet er”, ”Jeg har følelsen av å være på veg”.

Man har i prosjektperioden aktivt reist ut til andre skoler som har kommet godt i gang med tilsvarende prosesser skoler i andre fylker for å se og lære av hverandre. ”å, ja! Det er planlagt utflukter!” Gleden og lysten var å lese i anerkjennende reaksjoner på forslag til aktiviteter. ”Holmestrand og Andebu skole har fått til mye – skjel til dem!”

Det ble i et møte referert til en skole som var negativ i utgangspunktet, som nå ikke vil tilbake til slik det var. Hva var det som skjedde der? Hvorfor så stor endring i innstillinga? Undringen stimulerer kunnskapsaktivisten. Man leter etter de gode eksemplene. Kan dette prosjektet ta læring av det? Kan man få til konkret læring mellom deler av organisasjonen?

En av kunnskapsaktivistene har vært på en skole og fått mange AHA opplevelser. Vedkommende forteller fra turen og ansiktet gløder. Kroppsspråket viser engasjement. Vedkommende sitter langt fremover på stolen, og smiler mye, tar ordet og holder det lenge. Blikket er åpent. Det er mye energi i stemmen og vedkommende ser direkte på de andre gruppe-medlemmene. Kunnskapsaktivisten svarer gjerne på spørsmål og sier at vedkommende ser mange muligheter nå. På skolen har de allerede jobbet ut målark for 1. klasse i matematikk. Denne kunnskapsaktivisten bidrar til å legge mye energi inn i læringsarenaen, og engasjementet er stort. Det var tydelig en deilig opplevelse for kunnskapsaktivisten å oppdage hvor enkelt det faktisk kunne gjøres.

På prosjektgruppemøtet 25.09.07 opplevde vi at en av møtedeltakerne hadde en veldig negativ holdning. Vedkommende hadde ikke rollen som delprosjektleder. Kroppsspråket uttrykte at dette ville vedkommende ikke være med på. Med armene i kors og ved ikke å si noe, unntatt å nikke når noe ble uttrykt som vanskelig, gjorde dette noe med den indre konteksten. I løpet av møtet ble denne personen klar over ståstedsanalysen, (en av drivkreftene for prosjektet), om at her var det noe å komme tilbake til sin skole og svare tilbake til sine kollegaer på. Også etter at en av de andre deltakerne fortalte så positivt om sin opplevelse, så denne deltakeren at vedkommende selv hadde kunnskaper og evner selv som gruppa kunne bygge videre på. (Her mener vi at ved bruk av løsningsfokusert tilnærming løste opp noe av negativiteten.)

Mye frustrasjon ble uttrykt i begynnelsen av høsten: "Jeg har fått tredd delprosjektlederrollen nedover hodet." "Jeg er irritert." "Jeg har ikke visst hva jeg skulle si videre til mine kolleger om dette prosjektet." "Hva er vår jobb?" "Hva er det forventet at VI skal gjøre?"

Dette forandret seg særlig i løpet av det første møtet: "Ståstedsanalysen – å nå ser jeg et lyspunkt: Enhetslederne har selv utforma disse og jeg kan bruke dette tilbake til min skole og enhetslederne!" Ikke ble frustrasjonen mindre da en annen delprosjektleder begynte å fortelle om hva de hadde gjort og erfart: "Vi har jobbet med utviklingssamtalene på vår skole i flere år."

"Fortell om hva dere har gjort og erfart på skolen deres!" Åpne og utfordrende spørsmål ble stilt av delprosjektlederne og til hverandre. Det var en tydelig trygghet og tillit mellom dem som var i den indre konteksten, og de lyttet aktivt til hva de andre hadde å fortelle.

De ble klar over at de hadde ulikt ståsted på de ulike skolene, men det gjorde tilsynelatende ingenting for den gode indre konteksten. "Jeg føler på at den ene skolen har kommet et hestehode foran de andre skolene." De aksepterte at det var slik, og ingen misunnelse kom til



syne. De åpnet seg heller for å lytte til hva de som var kommet lengre i prosessen hadde erfart.

Like fullt ble det uttrykt mye mer frustrasjon, men igjen viste dette at de var i et forum hvor det var lov til å si det som det var, og være ærlige: ”Hvordan skal vi klare å få tid til dette prosjektet innimellom foreldresamtaler og alt det andre vi skal gjøre?”

Når motstanden til prosjektet begynte å ødelegge for den indre konteksten, grep prosjektleder inn og veiledet: ”Konsentrer dere om å organisere prosjektgrupper / arbeidsgrupper – Prosjektet går ut på å prøve ut nye metoder – tenke ut: Hva er smart hos oss?” Dette er noe av deres oppgave: Dere skal være motoren i prosjektgruppene på den enkelte skolen, som selv må tenke ut og prøve nye metoder.”

Motargument kom raskt: ”De (kollegene på skolen som skal være med i delprosjektet) har så mye fra før, og dette tar tid!!”

Veiledning fra prosjektleder: ”Se på andre som har fått det til! Still spørsmål om hvordan de fikk det til, hvordan kom de i gang?” Gjentatte ganger ble det løftet fram hvor viktig det var med erfaringsdeling.

Kunnskapsaktivistene innså at de hadde for liten kunnskap til å være kunnskapsaktivister. Eller kanskje de bare hadde liten tro på seg selv? ”Jeg kan for lite til å starte arbeidsgrupper. Jeg er motløs.” Dette var det viktig å bearbeide. Den enkelte kunnskapsaktivist måtte få tro på seg selv og sin kompetanse. En viktig del av det å lære er å få lov til å prøve og å feile. Var det rom for kunnskapsaktivistene til å prøve og å feile ute på de enkelte skolene?

Vi (studenter og aksjonsforskerne) gav mye anerkjennelse til kunnskapsaktivistene, og gav dem tro på at de har vært dyktige, og at de klarer dette: ”Dette skal du være med å skape – det har blitt en god ånd. Det fungerer veldig bra. Dette er å reflektere over teori, over praksis – alle føler dette er ”mitt eget” og vil være med på”.

Ren undervisning ble også gitt for å øke fokuset på dialog. Dette ble sagt på møtet 6.11.07 av AFI-forsker Klemsdal: ”Skholê kommer fra gresk: er frirommet for dialog Didaskaleion (beLÆRINGSstedet) snurrig historisk prosess”.

Kunnskapsaktivistene ble minnet på at det viktigste er å være i stand til å sortere i eget hode.

Eksempel på nyttige, åpne spørsmål som ble brukt var: ”Hvorfor har du sagt ja til å være delprosjektleder?” Slik fikk en delprosjektleder på en fin måte presentere noen av sine erfaringer. Vedkommende viste at opplevelsen var sin og det ble framstilt slik at man fikk

følelsen av at dette er mulig for andre også. Vedkommende får positiv tilbakemelding fra de andre på dette. Det å ha noen gode, aktive kunnskapsaktivister hadde i løpet av høsten 2007 en stor betydning for byggingen av den gode, indre konteksten. De andre lyttet, noterte ivrig og stilte spørsmål. Kroppsspråket viste tydelig energi som vi mente kunne komme fra opplevelsen av inspirasjon.

Den gode kunnskapsaktivisten fortalte om positive effekter av det arbeidet som hadde blitt gjort. De hadde opplevd å få frigjorte ressurser med selvstendige elever. Deres erfaringer var at det ville ta omtrent et halvt års tid for elevene om å ta ansvar for egen læring. Elevene trenger hjelp og veiledning. Vi studentene tenker at dette er en tilsvarende aksjonslæringsprosess, som den som foregår i denne læringsarenaen. Er det kanskje ikke slik at det er mange likhetstrekk i all type læring som foregår på alle plan, i skole, på arbeid og i hjem? Erfaringen som ble formidlet av denne kunnskapsaktivisten var at elevene blir motiverte av å kunne velge selv. Elevsamtalen kommer inn der elevene trenger motivasjon.

Når det gjelder teoretisk påfyll, og nye emner skal presenteres, er det ikke klokka som styrer undervisninga, men emnet – av og til 10 min, av og til 30 minutt.

På sin skole bruker de veiledningsspørsmål overfor elevene. De mener at eleven liker å få ansvar. Man ser gløden og iveren hos eleven. På denne skolen mener de at de har fått motiverte elever. Kunnskapsaktivisten uttrykte også at det er i orden at vi er ulike – ulike arbeidsplaner for hver elev – i begynnelsen sammenligner de planene, men etter hvert godtar de ulikhetene. (Det er som en beskrivelse av de ulike delprosjektlederne og de enkelte skolene – de sammenligner nå hvor langt de har kommet i utviklingen av utviklingssamtalene, og etter hvert godtar de at de er ulikt kommet.)

De har klare mål for elevene.

Kunnskapsaktivisten forteller videre om at de må ha nærhet til elevene. De er ærlige overfor elevene, og erfarer at de dermed får letter god kontakt med elevene. Omsorgsledelse skriver von Krogh m.fl. (2005) som en nødvendig egenskap for å skape ledelse. Dette utdypes i analyseringen/drøftingen nedenfor.

På denne skolen starter de dagene med å stille krav til eleven. De drar fram en ukeplan, og overlater til den enkelte elev å si hva den enkelte ønsker å jobbe med. De viser at de konkret utfordrer den enkelte. Ved å bli utfordret må man tenke og reflektere, og gjøre valg ut fra sin refleksjon. På slutten av dagen utfordres de igjen å tenke over hva de syntes gikk bra i dag. Ikke nok med en utfordring får de også tilbakemelding og oppfølging av veileder.

Tilsvarende som på denne skolen har prosjektleder i læringsarenaen bevisst valgt å bruke ”runden rundt bordet”, der den enkelte har blitt utfordret og fått muligheten til å reflektere over sin læring på møtet. Refleksjon gjør noe med en. Dette kommer vi også tilbake til under analyse og drøfting. Ellers hadde kunnskapsaktivisten erfart at tid hadde blitt frigitt hos noen elever. Tid som de kunne bruke på andre elever igjen.

Dette møtet mener vi ble spesielt godt på grunn av erfaringsdelingen. Denne kunnskapsaktivisten bidro mye til å skape kontekst for organisasjonslæring. Individuell læring ble sosialisert i læringsarenaen.

De var ikke ferdige på denne skolen. De så at de hadde mange utfordringer og mange vyer og ønsker enn de hadde klart å gjennomføre, men kunnskapsaktivisten var tydelig klar over at de var underveis. Veien er målet, er det et ordtak som sier. Vi mener organisasjonslæring handler noe om det.

Hva er det som gjør denne kunnskapsaktivisten så spesielt kunnskapsrik og rik på erfaring, lurte de andre på. Det kom fram at vedkommende hadde fått veilederkompetansen gjennom utdanning.

”Og så har du naturlig talent og anlegg til å se hele eleven.” Dette var en tilbakemelding fra en av de andre delprosjektlederne. De begynte å skjønne det; at det handler om omsorgsledelse.

Etter dette tenker vi at det er en overføringsverdi i denne beskrivelsen både til hvordan organisasjonslæring kan være, og hvilken effekt det kan gi hos medarbeidere. Man kan bytte ut elev med medarbeider i beskrivelsen overfor, og så har man noe av svaret.

”Kan vi komme til dere og se og lære hvordan dere gjør det?” De andre delprosjektlederne ble så inspirert av denne erfaringsdelingen, at de selv begynte å ta ansvar for å søke inspirasjon og kunnskap

I refleksjonen rundt bordet ved slutten av møtet kom tilbakemeldinger som ”Jeg er veldig fornøyd.” ”Jeg har fått ting på plass og vet hva jeg skal gjøre til neste gang.” ”Jeg har fått avklart rollen og fått visshet om at prosjektet er ”å være på veg”.

I møtene utover høsten var dette mye av det vi erfarte: Kunnskapsaktivistene ble bygget opp, de delte av sine erfaringer, og frustrasjoner, og ble utfordret og motiverte til å gå ut på egen prosjektskole og begynne arbeidet med å implementere og globalisere sin kunnskap

Sitater fra senere møter bekrefter dette: ”Jeg føler det er så godt å høre hva de andre er gode på, og hva de må utvikle videre.” ”Jeg skal informere de andre ansatte om dette prosjektet i

morgen.” ”Jeg føler at prosjektet har kommet litt mer under huden, og vet mer hva det går ut på.”

Prosjektleder i IUP-prosjektet bruker positiv psykologi og stiller spørsmål om hva de føler er det viktigste som er dratt fram i rapporten: Dette får delprosjektlederne til å fokusere på det som er bra: Omstillingsvilje, god stemning: positiv spenning på prosjektskolen. Dette mener vi å si er kulturbyggende og normdannende. Ord skaper virkelighet; selvoppfyllende profeti.

Det kom en ny kunnskapsaktivist inn i læringsarenaen som så seg selv i rollen som formidler av informasjon og ikke likeverdig deltaker i gruppa. Dette ble grunn til bekymring for aksjonsforskerne. Vedkommende deltok lite i dialogen. Når vedkommende sa noe var det for å si at noe ikke var enkelt. Når andre sa at noe var vanskelig nikket vedkommende veldig og bekreftet med sitt kroppsspråk at vedkommende er enig. Ellers sitter vedkommende passivt i møtet. Som studenter og aksjonsforskere gikk vi etter dette møtet bak scenen og reflekterte over hvilke strategi vi burde legge opp til på neste møte som denne kunnskapsaktivisten skulle delta på. Samtidig med denne kunnskapsaktivisten med negativ influens, kom det en annen, ny deltaker som gled raskt inn i prosjektgruppemøtet, som var motivert og bidro likeverdig med de andre.

Empirien vår forteller at utover høsten i pausene ble det snakket mye. Det var mye mindre fokus på frustrasjon, og det som ble sagt var mye mer konstruktivt i forhold til å løse problemer og hindringer. Stemningen i gruppa var kreativ ved at mange stilte interesserte spørsmål. Kommentarene som kom hadde fokus på løsninger og muligheter.

En kunnskapsaktivist som ikke hadde så veldig stor tro på egne kunnskaper i dette forumet, hadde en historie å fortelle. Vedkommende fortalte og fikk mye positive kommentarer. Blant annet får kunnskapsaktivisten vite at i det som ble fortalt viste vedkommende at en god læringssamtale i uformelle rammer hadde blitt utført. Hva gjorde dette med kunnskapsaktivisten? Kunnskapsaktivisten fikk bekreftelse og støtte fra en annen aktivist i at det er slik man jobber. Bygger ikke dette opp og er med på å skape en god indre kontekst?

En av prosjektskolene hadde i sitt personale kompetanse på filosofiske samtaler. Disse kunne kurse i det å gjøre valg, men OGSÅ begrunne og argumentere for sine valg. ”Dere må gjærne låne dem til å foredra for dere også!” Oppfordringen til utlån av denne kompetansen ble oppmuntret fra en annen kunnskapsaktivist, som tydeligvis kjente til disse kursene. ”Lån dem for å få nye vinklinger på samtaler.” Her viser de at det også handler om å hente fram kompetanse og erfaringer man allerede har innad i organisasjonen.

#### 6.1.1.3.1 Oppsummering funn kunnskapshjelper kunnskapsaktivisten

Vi trekker fram funn på det enkelte medlems kompetanse, det vil i vår sammenheng si artikulering av kunnskap, refleksjon og lignende.

En av kunnskapsaktivistene hadde vært til andre skoler og fått en AHA-opplevelse.

Mye frustrasjon ble uttrykt i begynnelsen av høsten: Dette forandret seg særlig i løpet av det første møtet.

Når motstanden til prosjektet begynte å ødelegge for den indre konteksten, grep prosjektleder inn og veiledet.

Eksempel på nyttige, åpne spørsmål som ble brukt var: ”Hvorfor har du sagt ja til å være delprosjektleder?”

Det å ha noen gode, aktive kunnskapsaktivister hadde i løpet av høsten 2007 en stor betydning for byggingen av den gode, indre konteksten.

De har klare mål for elevene. Vi kommer tilbake til dette i analyseringen senere i dette drøftingskapittelet, der en av våre underpåstander er at organisasjonslæring ikke kan opptre alene, men at det må knyttes til en profesjonsutvikling. Dette funnet mener vi blir bekreftet av den erfaring de har gjort seg på denne skolen.

Kunnskapsaktivisten forteller videre om erfaringer.

I refleksjonen rundt bordet ved slutten av møtet kom tilbakemeldinger som ”Jeg er veldig fornøyd.” ”Jeg har fått ting på plass og vet hva jeg skal gjøre til neste gang.” ”Jeg har fått avklart rollen og fått visshet om at prosjektet er ”å være på veg”.

Prosjektleder i IUP-prosjektet bruker positiv psykologi og stiller spørsmål om hva de føler er det viktigste som er dratt fram i rapporten.

Det kom en ny kunnskapsaktivist inn i læringsarenaen som så seg selv i rollen som formidler av informasjon, ikke likeverdig deltaker i gruppa. Vedkommende deltok lite i dialogen.

Sier dette oss noe om rolleforståelse? Den som kommer inn i læringsarenaen bør vite hvilken rolle man har, og bidra positivt. Er det kanskje nødvendig med opplæring i aksjonslæring før man deltar på slike arenaer, eller kan man forvente at dette blir lært underveis i prosessen? Kan man si noe om hvor mye man må kunne før man entrer scenen? Sier dette oss noe om hvilke egenskaper en kunnskapsaktivist bør ha? At de bør være godt likt i gruppa for eksempel? Disse spørsmålene drøftes i den følgende analysen.

Empirien vår forteller at utover høsten i pausene ble det snakket mye.

Kunnskapsaktivisten fikk bekreftelse og støtte fra en annen aktivist i at det er slik man jobber. Bygger ikke dette opp og er med på å skape en god indre kontekst? Vår opplevelse høsten 2007 var at det var mye fokus på kunnskapshjelperen kunnskapsaktivisten.

#### *6.1.1.4 Empiri som underbygger vår opplevelse av kunnskapshjelper 4: prototype*

Høsten 2007, hadde vi i vår tolkning av prototype lagt selve utvikling av en prototype læringssamtalen/utviklingssamtalen. I vår matrise for empiri ble det derfor noe feilaktig konsentrert på å se etter utarbeidelse av denne. Dette mener vi var fordi vi høsten 2007 selv var i en læringsprosess og ennå ikke hadde sett at prototypen faktisk var det å kunne si noe om hvilke elementer som må være på plass for at medlemmene i en læringsarena kan skape en god indre kontekst. Den prototypen som denne prosjektgruppa skulle utforme, var en god læringsarena. Denne modellen kan man på en måte si var det produktet. De hadde en spesiell oppgave i og med at de skulle selv lage en prototype på hvordan de skulle arbeide i prosjektgruppa. Dette krever slik vi ser det at de har kunnskap om hva som må til for å skape en god indre kontekst for læring.

Eksterne aksjonsforskere / prosesskonsulenter var med på det tredje møtet (6.11.07). I dette møtet mener vi det ble litt fokus på utvikling av prototype, slik vi har definert det: det vil si prototype på erfaringslæring erfaringsdeling – det som skal til for å skape kunnskap og organisasjonslæring. Dette skjedde ved at delprosjektlederne fikk en kort opplæring i hva det er de opplever og gjør i den indre konteksten eller læringsarenaen: ”Dere vet at mye det å drive med utviklingssamtalen er kompetansehevende. Det er interessant å høre på dere, dere er allerede i praksis godt i gang med hovedmål to. Det er en verdi i å ha en arena å utveksle erfaring i og dele kollektiv erfaring, og nå et høyere nivå. Ser og erfarer at dere er her, deler med hverandre, lærer av hverandre, drar tilbake til skolene, prøver ut, erfarer, kommer hit og deler med hverandre igjen, lærer og fokuset forandrer seg hele veien, nå mot en mulig visjon: verden blir større.”

Prosjektleder lurte i dette møtet på om delprosjektlederne var klare for å snakke om hovedmål 2, og så erfarer prosjektleder at ”dere ER der, dere er klare over at det blir fokuset nå.”

I et av de siste møtene på høsten uttrykte en kunnskapsaktivist følgende: ”Det var veldig oppklarende for meg! Hovedfokus for meg var MALene. Vi er på gang – det er en annen på skolen som har fått i stand det som er kommet i stand.”

#### 6.1.1.4.1 Oppsummering funn kunnskapshjelper prototype

I vår oppsummering trekker vi ut funn som gjør at vi kan si noe om hvilke elementer som må være på plass for at medlemmene i en læringsarena kan skape en god indre kontekst for organisasjonslæring. Den prototypen som denne prosjektgruppa skulle utforme, var en god læringsarena.

Slik vi opplevde det var det lite fokus på hva det er som gjør at man har så mye fokus på kunnskapshjelperne, kunnskapsaktivisten og læringskulturen, unntatt da eksternt kompetansemiljø deltok i møtene. Man kan spørre seg om det bare var flaks at de som var med i prosjektgruppa så ut til å beherske dialog og dele av sine erfaringer at de faktisk gjorde det. I møtet der de eksterne aksjonsforskere / prosesskonsulenter var med og ga delprosjektlederne en kort opplæring i hva det er de opplever og gjør i den indre konteksten eller læringsarenaen, mener vi det ble litt fokus på prototypen:

Hovedfokus for meg var malene. Vi er på gang – det er en annen på skolen som har fått i stand det som er kommet i stand.” Hva viser dette? At de ikke hadde den kunnskapen de burde ha i begynnelsen av prosjektet, samtidig at de lærer underveis? I tillegg mener vi det viser at læring tar tid. Vår opplevelse var at det var lite fokus på kunnskapshjelper prototyp i forhold til de andre kunnskapshjelperne.

#### 6.1.1.5 *Empiri som underbygger vår opplevelse av kunnskapshjelper 5: globalisering*

Den femte hjelperen har størst betydning når kunnskapsarbeid og utnyttelse av kunnskapen skilles i tid og rom, og den er sentral når organisasjonskunnskap skal skapes.” (von Krogh m.fl. 2005:25) Kunnskapen skal kunne spres over mange nivåer i organisasjonen. Bare når mottakerenheten betrakter den kunnskapen som formidles som nyttig for sine forretningsformål, kan vi omtale utvekslingen som en suksess.” (von Krogh m.fl. 2005:262). Dette er utgangspunktet for hva vi har sett etter som bekrefter eller avkrefter mulighetene for globalisering og implementering ute på prosjektskolene. Det første steget som delprosjektlederne skulle ta, var å etablere prosjektgrupper ute på sin egen prosjektskole. Denne lokale gruppa var ment å fungere som en tilsvarende læringsarena som den de deltok i sammen med de andre delprosjektlederne. I møtene utover høsten var det et tema og fortellinger som gikk igjen om hvordan de lykkes i å etablere denne lokale prosjektgruppa. Historiene varierte fra prosjektskole til prosjektskole om engasjementet de opplevde, og hvilken støtte eller motstand de fikk av ledelsen og kollegaer for å etablere disse: „Jeg opplever et stort sprik i engasjementet på skolen.” ”Kollegaene har nok, og er trøtte og lei av

stadig nye ting som tar tid.” ”Prosjektet er ikke implementert i skolens kultur.” På den andre siden opplevde noen at det var stor endringsvilje blant kollegaene.

Utover møtene på høsten forteller kunnskapsaktivistene om sine erfaringer ute på skolene der de skal etablere prosjektgrupper (møteplasser for læring). De klarer å etablere de fysiske betingelsene: Hvem og hvor og hvor ofte de skal møte, men tilbakemeldingene sier mye om både motstand og skepsis som de møter. Eksempel: I tilstandsrapporten står det at det er endringsvilje blant personalet, men opplevelsen er at de er tvilende til om det er endringsvilje til alt? De kjenner seg ikke igjen i resultatet. Gjelder dette oss? De føler dette blir tredd nedover hodet. I tillegg er det mange andre mer presserende omstillingsprosesser som hindrer en god etablering (for eksempel flytting inn i nye lokaler). Det er angst blant lokale skoler for dette ukjente. ”Det skal jo også være praktisk mulig å få gjennomført prosjektet!”

På spørsmål om hvilken bevissthet det var blant personalet på skolen om dette prosjektet? Kom det et lengselsfullt hjertesukk fra en av delprosjektlederne: ”Dette var en ting jeg ville ta opp i dag: De lokale delprosjektdeltakerne har ikke tid til dette prosjektet. Det å få tid sammen om dette er så vanskelig. Den bussturen vi hadde inn til Bekkelaget, og den middagen og den samtalen vi hadde da! Det var så flott og viktig!”

De var ganske klare over hva som var viktig ved etableringen av disse lokale arbeidsgruppene (læringsarenaene), og refleksjon over dette ble uttrykt ved følgende eksempler på sitater: „Vi må involvere lærerne”, “Vi må ha tydelige mål”, ”Må jobbes inn.”, ”Vi står foran et viktig valg av hvem skal sitte i prosjektgruppene. Bør PPT-tjenesten være med? Hva med de tillitsvalgte? Hvordan skal de involveres? Spesialpedagog? Ja, nei”, ”Vi må bruke prosjektet mot FAU for foreldremedvirkning”.

Eksterne aksjonsforskere fra AFI som var med på et av de siste møtene på høsten brukte mye tid på å få kunnskapsaktivistene til å reflektere over mulige varianter av læringsarenaer som de skulle være med på å skape: Noen av de erfaringsdelingene som ble formidlet og tanker som ble luftet var: ”17-20 som møtes.” ”Det meste andre er lagt bort, fokuserer på dette.” ”Bruker bevisst informasjonsmøter 15 min om morgenen og lignende.” ”Sortere bruken av møter?” Dette ble også anbefalt av AFI – arranger læringsmøter, poengter møteplasser og hva de brukes til! Dette var uklart for noen: ”Arena jeg ser dette for meg må være på enhetsledermøtene”

Viktig spørsmål fra AFI: ”Føler dere andre at dere har ledelsen med på prosjektet?”



Dette var de konkrete tilbakemeldingene, som vi baserer vårt funn om manglende globalisering på: ”Nei – vi føler at vi står aleine, følelsen ute er at dette er mitt prosjekt.

Frustrasjon ute på de andre skolene, hva er gevinsten ved de her? Ledelsen har ikke et eierforhold til dette prosjektet.”

Aksjonsforskerne fra AFI sier dette ikke er overraskende å høre. Prosjekter har det med å bli isolerte. Dette drøfter vi senere med utgangspunkt i at det bør være en dialog mellom ytre og indre kontekst, og prosjektledelse under usikkerhet. Man bør lette på ”osteklokka”.

Spørsmålet blir: ”Hvordan skape eierforhold ute på skolene? For dere andre: Dere gjør noe dere også, og dere får jo til noe?” Enstemmig ”Ja, da” fra deltakerne. ”Enhetslederen gir tid og er villig til det.....utrolig positiv og sånn, men føler mange ganger at e står litt aleine, ikke min skyld at han er sjelden til stede og på mange møter. Så er det med papirene!! Masse papir?”

En kunnskapsaktivist har et råd: ”Dere tar tak i lederne og ber om konkret møte.”

Etter en videre tydeliggjøring fra det eksterne kompetansemiljøet om forutsetningene for hovedmål 2 i IUP-prosjektet, konkluderer de for den ene prosjektskolen at de allerede er i gang med dette.” Kunnskapsaktivisten fra denne skolen fikk på grunn av denne tilbakemeldingen artikulert at: ”Vi har jobba heile tida med læringsstrategier over lengre tid. Vi jobber heile tida med erfaringsdeling når det gjelder læringsstrategier. Ligger i måten vi arbeider på vår skole... er i grunnen på vei med hovedmål 2 – (smålo)– det var godt at det ble klart for meg nå. ”

Denne skolen er i gang med globaliseringen av organisasjonslæringen.

Fra samme skole gir kunnskapsaktivisten en god attest av sin leder: ”Vår enhetsleder er en god leder for oss: ”Vi liker å bli leda av vedkommende, slik som eleven sier til oss: Vi liker å bli leda av læreren!”

Ekstern kompetanseveileder foreslo hjemmelekse: Tegn opp møteplasser! Høres ut som noe som er blitt borte. Hvilke arenaer er det man har? Hadde vært morsomt å se en tegning.

I løpet av høsten ble det etablert lokale prosjektgrupper på alle prosjektskolene, men de var ulikt sammensatt. ”Alle lærerne i ungdomstrinnet er med i den lokale prosjektgruppa (dvs. 12stk) 1 t i uken. Tror det går seinere med prosessen, men da blir alle med. Kommer vekk fra ulempen og vanskene med å overføre kunnskap fra noen kollegaer til alle” ”Teamlederne og ledelsen er med i den lokale prosjektgruppa.”

Aktivist fra den ene prosjektskolen forteller hvordan de konkret har tatt tid fra kl 8:15 til 8:30 for å gi informasjon om andre ting som det må informeres om. Slik rydder de dette av veien slik at de får tid på fellesmøtene til å jobbe med IUP-prosjektet. Ledelsen på denne skolen er her tydelige på at IUP-prosjektet er første prioritet. Ledelsens tydelighet mener vi er avgjørende for om det kan være praktisk mulig å globalisere organisasjonslæringen.

På samme måte som da kunnskapsaktivistene ble utnevnt til å bli med i IUP-prosjektet som delprosjektleder, vil de møte tilsvarende utfordringer ved etablering av tilsvarende læringsarenaer ute på de enkelte prosjektskolene. Vi mener de må være ikledd kompetanse i hva som skal til for å skape den gode konteksten for læring i disse læringsarenaene. Hvordan få i stand aksjonslæring mener vi kan beskrives i kunnskapshjelperen prototyp. Det er ikke noe fasitsvar på dette, men vi søker å finne noen rettesnorer og svar i denne oppgaven vår.

Tross motstand og motvilje på prosjektskolene opplevde særlig en prosjektskole at noe er i ferd med å skje: Eksternt kompetansemiljø følger med i deres omstillingsprosess fra siden, og dette er kunnskapsaktivisten på denne skolen svært positiv til. Kolleger på denne skolen vil gjerne at andre skal vurdere dem underveis. De fleste har skjønt at de må legge opp undervisninga annerledes. Det er mange artige tanker og refleksjoner som sviver rundt i lærerkollegiet om hvordan dette skal gjøres. De ønsker at noen nå kan si dem hvor de står i dag. Stor vilje på denne skolen til endring.

I tillegg til å etablere de lokale gruppene har enkelte skoler kommet lengre med praktisk utarbeidelse av læringssamtalene. Aksjonsforskere fra eksternt kompetansemiljø er med og styrer prosessen ved å ha fanget opp og dvele ved hva som faktisk har blitt gjort på noen skoler: "Mange har involvert flere kolleger til å utvikle elevsamtalen, stemmer det?" Det ble gitt bekreftende niking fra flere. Aksjonsforskeren foreslår at aktivistene kan konsentrere seg om dette: hvordan få en slik kollegasamtale/dialog ut på skolene til å fortsette – være løpende?"

Delprosjektleder fra en skole forteller om hvordan de gjør det: De bruker fellestid. Arbeidsgrupper på ulike trinn møtes.

På en skole har de vært inne på en utfordrende og ny tanke: De snakka om å utvide tida for tilstedeværelse for lærerne for å teste ut når tid det er mest aktuelt for gjennomføring av læringssamtalene.

Det som var nytt i et av de siste møtene på høsten var at en kunnskapsaktivist brakte inn fokus på utfordringen med å utvikle læringssamtalene i skolemiljøet. Fokuset ble altså snudd fra

utfordringer med egen rolle i prosjektet til utfordringer med å jobbe med organisering på skolen. Vi mener vi her så at individuell læring var klar til å bli sosialisert. Man var blitt motivert til å prøve å implementere læring i lokal organisasjon. De som hadde blitt tent på globalisering, refererte til andre kollegaer på sin egen prosjektskole som også var blitt tent på dette.

#### 6.1.1.5.1 Oppsummering funn kunnskapshjelper globalisering

Følgende funn vi trekker spesielt fram, mener vi sier noe om dialogen ytre- indre kontekst, og eventuelt spor etter implementering på de lokale skolene.

Det var ulik opplevelse av engasjementet på skolene, og mange møtte motstand blant kollegaene sine: „Jeg opplever et stort sprik i engasjementet på skolen.” ”Kollegaene har nok, og er trøtte og lei av stadig nye ting som tar tid.”, ”Prosjektet er ikke implementert i skolens kultur.” ”Det er stor endringsvilje blant disse (kollegaene).”

”Det skal jo også være praktisk mulig å få gjennomført prosjektet!”

De lokale delprosjektdeltakerne har ikke tid til dette prosjektet.

De var ganske klare over hva som var viktig ved etableringen av disse lokale arbeidsgruppene (læringsarenaene), og refleksjon over dette ble uttrykt ved følgende eksempler på sitater: „Vi må involvere lærerne”, “Vi må ha tydelige mål”, ”Må jobbes inn.”, ”Vi står foran et viktig valg av hvem skal sitte i prosjektgruppene.”

Eksternt kompetansemiljø stilte viktige spørsmål og veiledet: ”Føler dere andre at dere har ledelsen med på prosjektet?” ”Tegn opp møteplasser!”

Dette var de konkrete tilbakemeldingene, som vi baserer vårt funn om manglende globalisering på: ”Nei – vi føler at vi står aleine, følelsen ute er at dette er mitt prosjekt.

Frustrasjon ute på de andre skolene, hva er gevinsten ved de her? Ledelsen har ikke et eierforhold til dette prosjektet.”

Prosjekter har det med å bli isolerte.

En kunnskapsaktivist har et råd: ”Dere tar tak i lederne og ber om konkret møte.”

I løpet av høsten ble det etablert lokale prosjektgrupper på alle prosjektskolene, men de var ulikt sammensatt.

Aktivist fra den ene prosjektskolen forteller hvordan de konkret har laget møteplasser.

Ledelsen på denne skolen er her tydelige på at IUP-prosjektet er første prioritet.

Aksjonsforskeren foreslår at aktivistene kan konsentrere seg om dette: Hvordan få en slik kollegasamtale/dialog ut på skolene til å fortsette – være løpende?”

Delprosjektleder fra en skole forteller om hvordan de gjør det: De bruker fellestid.

Vi mener vi her så at individuell læring var klar til å bli sosialisert. Man var blitt motivert til å prøve å implementere læring i lokal organisasjon. De som hadde blitt tent på globalisering, refererte til andre kollegaer på sin egen prosjektskole som også var blitt tent på dette. Det var først i det siste møtet der eksternt kompetansemiljø deltok at det ble litt fokus på kunnskapshjelperen globalisering, som vi framstiller i vår graf ovenfor.

### **6.1.2 Milepælssamlingen Strand hotell Fevik, 5. – 6. februar 2008. Bekreftelse av manglende globalisering og beslutning om enhetsledernes deltakelse i læringsarenaen.**

Formålet med IUP-prosjektets milepælssamling i februar var å samle alle involverte prosjektmedarbeidere. Det vil si alle delprosjektlederne og enhetslederne fra de deltakende skoler og barnehager. Til sammen var det 29 som deltok på denne fellessamlingen. Ikke alle enhetslederne var til stede den første dagen. Eksternt kompetansemiljø fra AFI ledet AGENDA samlingen. Vi studentene deltok som observatører (deltakende observatører), og hadde spesielt fokus på spenningsfeltet mellom enhetslederne og delprosjektlederne på hver enkelt skole. Vi så på den indre konteksten på selve fellessamlingen, og fanget opp kommentarer, stemninger og uttrykk. Vi var med i debriefingen før og etter dags-samlingen med prosesskonsulentene. Våre observasjoner er nedtegnet i logg (Se liste over datakilder).

Vi beskriver i følgende kapittel den empirien som vi mener har relevans for problemstillingen.

Det første hovedpunktet i møtet var en presentasjon av foreløpig arbeid. Her ble det bekreftet det som vi hadde opplevd utover høsten, og som vi beskriver i forrige kapittel: Skolene hadde svært ulikt ståsted når det gjaldt utprøving av utvikling av elevsamtalen. Kunnskapshjelperen globalisering var kommet i gang bare på en av skolene. På de andre prosjektskolene var de stort sett i ”tenkeboksen” ennå. En annen skole hadde involvert hele kollegiet i IUP-prosjektet. Dette mente de var et sjakktrekk for å få til en medvirkningsbasert prosess. De hadde konkret og tydelig erfart at det gir uttelling i forhold til eierforholdet til den enkelte medarbeider. Vi tolker det slik at på denne skolen hadde de begynt en læreprosess og en globalisering. Følgende sitat fra kunnskapsaktivisten på denne skolen mener vi bekrefter dette: ”Vi har blitt gode til å snakke sammen. Har fagplanene snart på plass og snart satt i system. Da kan vi endelig begynne å lage IUP, for da tilpasser vi i forhold til en rød tråd – En

rød tråd som ikke var der tidligere. Vi har tenkt å si til sjefen at selv om det så fryktelig svart ut for svært kort tid tilbake siden, så går det så det griner nå! Jobber så det koster etter!” Det ble lagt merke til og kommentert at hans sjef som skulle fått denne meldingen ikke var tilstede på milepælssamlingen akkurat da dette ble formidlet. Sier dette oss noe om engasjementet og prioriteringen til enhetslederne i forhold til dette prosjektet? Enhetslederen kom og var til stede på den andre dagen av samlingen.

Til denne kunnskapsaktivisten ble det stilt spørsmål om hvilke drivkrefter det er i kollegiet som gjør at det går fremover. Kunnskapsaktivisten? Hans entusiasme? Vedkommende svarte at de hadde et felles mål (visjon) om å få til et bedre samarbeid. De begynte å gå i prosessen og tok kampene underveis. Det er romslighet for uenigheter og diskusjoner. Vi mener igjen at dette bekrefter hvor stor betydning dialog har på alle plan for at en prosess skal ha framgang. Kunnskapsaktivisten mente videre at det var motstand i kollegiet så det holdt. Vi mener at denne kunnskapsaktivisten brukte positiv psykologi, for slik han så det, gjorde motstand i grunnen at det (studentene bemerkte: læringen) gror seg fastere. Man er avhengig av motstand for å bli stilt spørsmål blant annet. På denne skolen var kunnskapsaktivisten svært engasjert og arbeidet målrettet med globalisering av IUP-prosjektet. Gjorde han dette på tross av enhetsleders engasjement? Det har vi ikke noen empiri på, men mener her å ha et funn om at det kreves et aktivt engasjement av kunnskapsaktivisten for å få til læring. Kan vi også si at enhetsleder ikke kan styre globaliseringsprosessen alene? Lederen er avhengig av gode medarbeidere samarbeidsparter og underordnede for å få ting til å skje.

Fra en annen skole mente de å se en begynnelse på en prosess, også blant lærere som ikke er direkte involvert i prosjektet. Denne spesifikke læreren hadde sagt at han hadde begynt å tenke mer på hvilke spørsmål han stiller, og hvordan han stiller dem.

Vi fikk en opplevelse at de fleste deltakerne var enige om at det som skulle til for å få til globalisering ute på projektskolene var å få enhetslederne mer engasjert og aktivt med i IUP-prosjektet. De mente tydelig at det var en sammenheng mellom engasjementet til lederne og hva de hadde fått til på projektskolene. Dette mener vi å kunne si ut fra følgende sitater: Sagt til en kunnskapsaktivist på den projektskolen som var kommet langt i prosessen ”Lederne deres er jo helt med!” På den andre projektskolen som hadde begynt å få til en globalisering: ”Da vi fikk en felles erkjennelse om at vi må gjøre noe: Da løsna det”, ”Skulle gjerne hatt lederen vår her på milepælssamlingen.” Sagt av en kunnskapsaktivist hvor lite hadde skjedd: ”Det står litt på stedet hvil nå. Rektor er her på møtet.” Vi opplevde dette som et uttrykk for et

håp om at kanskje enhetslederen nå vil bli klar over viktigheten av dennes engasjement og ledelse for å få noe til å skje på prosjektskolen.

Vi opplevde at flere kunnskapsaktivister etterlyste dem som hadde meldt prosjektskolen på IUP-prosjektet, og forankring i enhetsledelsen. De hadde hatt forventninger som ikke var blitt innfridd, og det opplevdes tungt. Sitater vi mener illustrerer dette: ”Vi klarer ikke bære dette lasset alene. Vi har ikke myndighet på skolen.” ”Noen meldte oss med på dette prosjektet, hvor er de nå?”

Enhetslederne kom mer på banen utover møtet. En enhetsleder prøvde, slik vi ser det å forklare vedkommendes oppfattelse av hvorfor det var som det var. De fleste av oss er ”sidrumpa”. Hvis noen kommer og forteller meg at noe skal gjøres annerledes enn det jeg har gjort i mange år, så gjør vi ikke det. Man tør, og vil ikke justere sin egen praksis. Man vil justere litt, men ikke mye! Sitat: ”Noen gjør noe, og det er substans i det. Vi bare gjør det som vi tror virker.”

Hva sier dette om enkelkrets- og dobbelkretslæring på denne prosjektskolen? Vi tenkte at dersom dette er en reell beskrivelse så forklarer det mye om hvilken motstand det var mot IUP-prosjektet på den prosjektskolen.

På den andre dagen av milepælssamlingen er alle enhetslederne til stede. Dette følte godt for delprosjektlederne, for det åpner for muligheter for fremgang i prosjektet. Formålet med samlingen den andre dagen var å ansvarliggjøre enhetslederne, men også få en felles begrepsforståelse av selve utviklingssamtalen. Det eksterne kompetansemiljø fra AGENDA dro på en generell måte fram hvor viktig det er at **lagånden** i organisasjonen må dra prosjektet sammen – enhetsleder kan ikke melde seg ut!

I løpet av dagen ble det gjennomført et tematorg, der alle kunne velge å gå til ulike bord med ulike tema og få delt sine tanker og meninger om Lokal forankring, Forventning til prosjektleder / delprosjektleder, Veiledning og støtte, Lojalitet til prosjektet og hvor er vi ”Når vi lykkes”. Resultatene fra disse er samlet i vedlegg til vår rapport.

Siste time i milepælssamlingen ble brukt til å lage handlingsplaner på den enkelte skole fram til august. Her ble det meningsytringer og skarpere stemning. Enhetslederne fra to skoler stiller spørsmål ved prosjektet. Slik vi ser det klarer de ikke å skille mellom prosess og produkt. Dette sitat illustrerer dette: ”Er det nå nødvendig med den jobben de har gjort på den ene prosjektskolen? Lager vi ikke for mye arbeid for oss selv, nå? Kan vi ikke bare kopiere de arka som de har laga på de prosjektskolene hvor de har kommet så langt?”

I oppsummeringen etter møtet mener man at de må presses til å forstå at uansett må de lage tid og rom på skolene for å kunne arbeide med de nedbrutte måla. I prosessen videre etter milepælssamlingen samler prosjektleder styringsgruppa for å klargjøre hva som egentlig er meningen med IUP-prosjektet. Kanskje har enhetslederne misforstått? Kanskje er der uklare føringer? Det ble bestemt at enhetslederne skulle delta på prosjektgruppemøtene.

#### *6.1.2.1 Oppsummering funn etter milepælssamlingen til videre drøfting*

Vi mener det ble synlig i milepælssamlingen at noen skoler hadde fått til mer enn andre skoler i arbeidet med læringssamtalen og nedbrytning av mål. Vi mener at vi fikk en bekreftelse på at i de prosjektskolene IUP-prosjektet var forankra i ledelsen og blant kollegene, og der det ble gitt rom og tid skjedde det en globalisering av og implementering av IUP-prosjektet.

Formålet med milepælssamlingen var å få fram status i prosjektet. Klargjøre tydelig for enhetslederne at de er sjakkbrikken og suksessfaktoren i IUP-prosjektet. Man ønsket å presse enhetslederne på banen og til å ta ansvar. Ved slutten av samlingen har enhetslederne begynt å innse dette, og det blir en reaksjon. Dette mener vi var flott, for uten denne reaksjonen hadde man mislyktes med hovedformålet med samlingen.

Alternativt kan man spørre seg hvorfor delprosjektlederne er lei seg og føler mismot? Er det nødvendigvis bare enhetsledernes "feil"? Hva kan man forvente av kunnskapsaktivisten? Vi mener å ha et funn om at det kreves et aktivt engasjement av kunnskapsaktivisten også for å få til læring. Kan vi også si at enhetsleder ikke kan styre globaliseringsprosessen alene? Lederen er avhengig av gode medarbeidere samarbeidsparter og underordnede for å få ting til å skje.

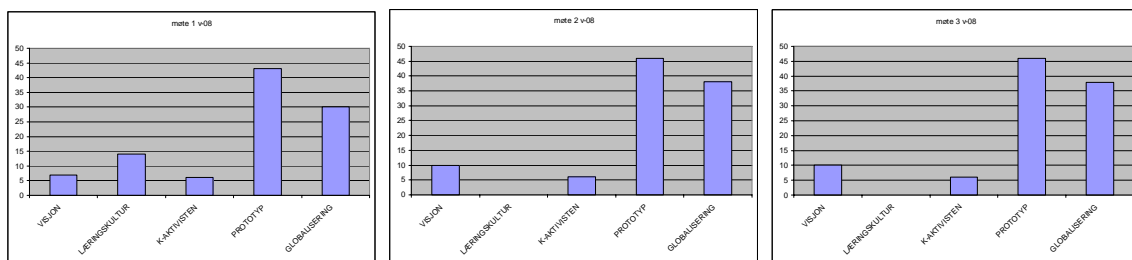
Dialogen mellom ytre og indre kontekst, eller med andre ord; dialogen mellom prosjektgruppa og prosjektskolene underveis i prosessen høsten 2007 var relativt fraværende. Slik vi ser det var milepælssamlingen et konkret grep for å få i gang denne dialogen. Utfordringen videre i prosjektprosessen var å holde fast på denne dialogen og holde den levende. Det ble bestemt at enhetslederne skulle delta i læringsarenaen. Slik ville de som hadde vanskeligheter med å føre denne dialogen tvinges til det.

Vi mener etter analysering av vår empiri å kunne si at det bør være en dialog mellom ytre og indre kontekst. Dette drøfter vi i senere kapittel.

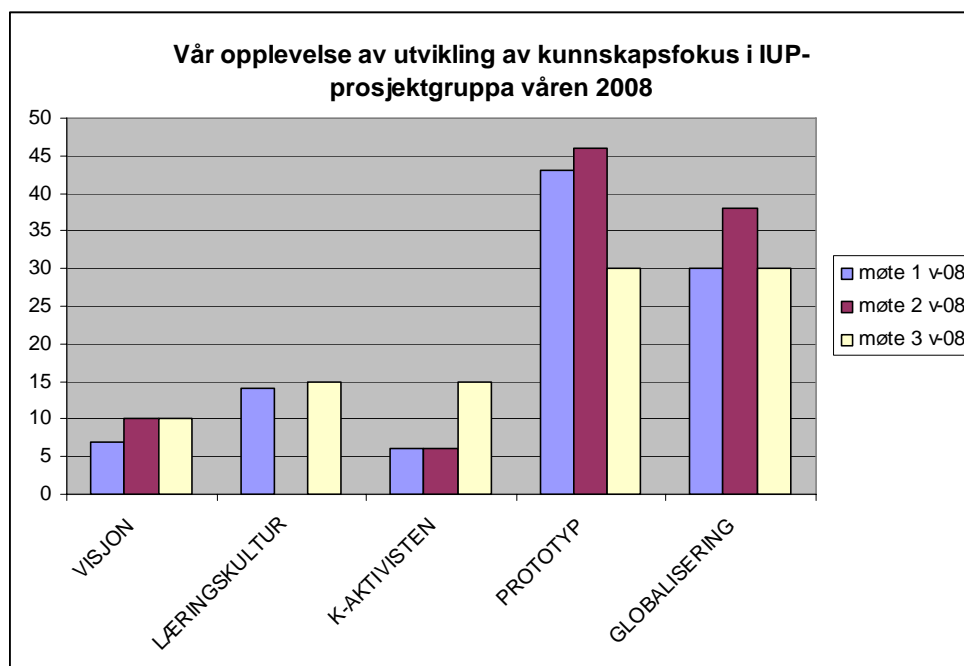
### 6.1.3 Utvikling av kunnskapsfokus våren 2008 etter endring av læringsarenaen (indre kontekst)

Tilsvarende som for høsten 2007 har vi utarbeidet en grafisk fremstilling av våre observasjoner fra tre prosjektgruppemøter våren 2008. Dette har vi gjort for å visualisere vår opplevelse av utviklingen ytterligere etter at enhetslederne kom inn i prosjektgruppa. Vi har valgt å bruke de samme indikatorene og kunnskapshjelperne som ovenfor for å få et så godt sammenligningsgrunnlag som mulig. Vår empiri fra vårsemesteret baserer seg på referater fra møtene, logg fra en av studentene og refleksjon i etterkant av møtene med prosjektleder. Til sammenligning med empirien fra høsten 2007 har vi vesentlig mindre empiri. Like fullt mener vi at vi har nok til å kunne dokumentere de funn vi har.

Vi tenker oss igjen at hver stolpe visualiserer hvor mye prosentvis fokus hver kunnskapshjelper hadde av den totale varigheten av møtet, og at den totale summen av stolpene for hvert møte er et tenkt prosenttall.



Til sammen gir dette en graf som viser vår opplevelse av utviklingen våren 2008:



Figur 11, Kunnskapsfokus våren 2008



Vårt generelle inntrykk i løpet av våren var at fokuset på møtene var mindre rettet mot læringskultur og kunnskapsaktivisten, men mer rettet mot utviklingen av prototype og av globalisering. Fokuset i de første møtene på læringskultur ser vi er lav, mens det i stor grad har vært fokus på globalisering av kunnskapen. Utover våren leser vi ut fra figuren at stolpen for læringskultur øker.

Det andre prosjektgruppemøtet (14.03.08) ble spesielt, da en av enhetslederne omtrent slo beina under hele den læringskulturen som var etablert. Dette ved å si at man skal se helt bort fra "Petters skjema" og at hver skole kan gjøre akkurat som de selv ønsker og vil. Egentlig føler vi at dette burde vært fremstilt grafisk ved å få en negativ søyle på læringskulturen.

På det tredje møtet i april er søylen for kunnskapsaktivisten høy. På dette møtet kom kunnskapsaktivisten tydelig fram og tok et godt grep om læringsarenaen. Dette ble et godt møte for organisasjonslæring. Vi tolker dette som at kontekst for læring igjen begynner å ta form og at organisasjonslæring igjen begynner å skje, etter først å ha vært fraværende.

Formålet med å ta enhetslederne inn i prosjektgruppa var at dette skulle medføre mer globalisering og implementering ute på prosjektskolene. Man kan også bruke stolpediagrammet som en bekreftelse på at dette faktisk ser ut til å lykkes.

#### *6.1.3.1 Empiri som underbygger vår opplevelse av kunnskapshjelper 1: visjon*

Det ble bestemt å innføre bestemte tiltak for å arbeide med hovedmål 1.2. De skulle beskrive, dokumentere og lete etter konkrete kjennetegn. Dette er det eneste vi opplevde som kunne tolkes som fokus på kunnskapshjelperen visjon.

I de prosjektskolene IUP-prosjektet er forankra i ledelsen og blant kollegene, og der det blir gitt rom og tid skjer det en globalisering av og implementering av IUP-prosjektet.

Formålet med milepælssamlingen var å klargjøre tydelig for enhetslederne at de er nøkkelpersoner og suksessfaktorer i IUP-prosjektet. Man ønsket å presse enhetslederne på banen og til å ta ansvar. Ved slutten av samlingen har enhetslederne begynt å innse dette, og det blir en reaksjon. Dette mener vi var flott, for uten denne reaksjonen hadde man mislyktes med ett av hovedmåla med samlingen.

Alternativt kan man spørre seg hvorfor delprosjektlederne er lei seg og føler mismot? Er det nødvendigvis bare enhetsledernes "feil"? Hva kan man forvente av kunnskapsaktivisten? Vi mener å ha et funn om at det kreves et aktivt engasjement av kunnskapsaktivisten også for å få

til læring. Kan vi også si at enhetsleder ikke kan styre globaliseringsprosessen alene? Lederen er avhengig av gode medarbeidere samarbeidsparter og underordnede for å få ting til å skje.

#### 6.1.3.1.1 Oppsummering funn kunnskapshjelper visjon

Våren 2008 mener vi at det fremdeles var lite fokus på kunnskapshjelperen visjon, men noe mer enn for høsten 2007.

#### 6.1.3.2 *Empiri som underbygger vår opplevelse av kunnskapshjelper 2: læringskultur (Å få i gang samtaler)*

Vi tolker følgende empiri til å vise at det var fokus på å få i gang samtaler og utvikle en læringskultur. Det ble reflektert over erfaringsdeling og læring. Man skulle prøve å få til å beskrive praksis så konkret som mulig. Man mente at læring var å gjøre noe på en ny måte, og man skulle stille spørsmål til seg selv når en lytter til andre. For eksempel: Er dette noe som er relevant? Hva kan jeg ta med meg av dette inn i min praksis? Dette vil jeg prøve ut i praksis. Det var enighet om at man skulle prøve å få ideer og gode stikkord som gjør at en ønsker å prøve ut noe. På prosjektgruppemøtene skulle man bli enige hva de forplikter seg til å prøve ut. De presiserte viktigheten av å stille konkrete spørsmål til hverandre.

Eksternt kompetansemiljø fra Telemarksforskning deltok på prosjektgruppemøte 2 (14.03.08) og sa noe som gjorde at det ble fokus på læringskulturen. Dette handlet om tilnærmingen fra nedbrytningen av kompetansemålene til læringsmål og hvordan de tenkte rundt lav, middels og høy måloppnåelse. De understreket viktigheten av å ta utgangspunkt i grunnleggende ferdigheter. I prosjektbeskrivelsen er det så vidt skrevet noe om taksonomi. Det å forstå kunnskap (reprodusere), anvende kunnskap og tolke kunnskap (vurdere) som en forenkling av dette. Videre kom de med en presisering når det gjelder forskjellen på utviklingssamtalen og læringssamtalen.

Det ble tatt utgangspunkt i prosjektbeskrivelsen for å gjøre en begrepsavklaring. Vi har en formening om at dette burde vært tatt opp på et tidligere tidspunkt, for å ha en felles forståelse av sentrale begreper i prosjektet. Det var enighet om å skille mellom elevsamtalen, læringssamtalen og utviklingssamtalen på denne måten:

Elevsamtalen – tilfeldig, uformell, sosial kompetanse

Læringssamtalen – planlagt, individuell eller i gruppe, samtalen kjennetegnes ved at kunnskap og ferdigheter blir mest vektlagt. Samtalen dokumenteres.

Utviklingssamtalen – planlagt, lærer/elev/foreldre (konferansetime). Denne samtalen bygger på elevsamtalen og læringssamtalen. Kunnskap, ferdigheter, sosial kompetanse og trivsel blir vektlagt.

Det ble stilt spørsmål om hva som skal være felles utgangspunkt og hva som skal prøves ut. Vi mener dette hadde betydning for den videre prosessen og læringskulturen i prosjektgruppa.

#### 6.1.3.2.1 Oppsummering funn kunnskapshjelper læringskultur

Tilsvarende som for høsten 2007, har vi sett etter tegn på hvordan medlemmene i prosjektgruppa mestrer dialogen. Funnene sier noe om det enkelte medlems kompetanse: fagkunnskap, refleksjon og artikulering av taus kunnskap i vår forstand.

Vi er av den oppfatning at det er vesentlig å ha en felles forståelse for hva man faktisk arbeider med. Vi som studenter mener å se at det er en sammenheng mellom profesjonsutvikling og organisasjonslæring. Dette drøfter vi senere.

I løpet av våren 2008 mener vi å ha sett at det begynte å bli tydeligere for deltakerne i prosjektgruppa at læringssamtalen og utviklingssamtalen er kjernen i prosjektet, og at det er flere ting som må være på plass for at det skal bli kvalitet på disse samtalene. Det er denne praksisen som det må snakkes om i prosjektgruppa.

I møtene våren 2008 mener vi at medlemmene i den indre konteksten mestret dialogen i vesentlig mindre grad enn for høsten, og det var lite fokus på å få i gang samtaler. Vår tolkning av empirien er dermed at det var lite fokus på kunnskapshjelperen læringskultur våren 2008.

#### 6.1.3.3 *Empiri som underbygger vår opplevelse av kunnskapshjelper 3: kunnskapsaktivisten*

I førsteprosjektgruppemøte (12.02.08) var kompetansemiljøet AFI til stede i prosjektgruppemøtet. Enhetslederne deltok ikke i dette møtet. Da ble det snakket om å ta grep om forpliktelsen slik det kommer fram i målsetning 1.1. og 1.2 i prosjektbeskrivelsen. Man drøftet viktigheten av å få det som blir sagt konkretisert ved hjelp av gode spørsmål. Hvordan kan delprosjektlederne ta med seg det som kommer fram av betydning i prosjektgruppa til egen prosjektskole og få enhetslederne til å lytte til det delprosjektlederne bringer tilbake til prosjektskolen?

I tredje prosjektgruppemøte (29.04.08) viser empirien at en av delprosjektlederne var en tydelig kunnskapsaktivist i prosjektgruppemøtet. Vedkommende laget et tydelig praksisbilde

av hvor de var i framdriften av prosjektet og hva de holdt fokus på. I det følgende er eksempler denne kunnskapsaktivisten beskrev:

De har møte vedrørende IUP-prosjektet hver onsdag. De jobber med fagplaner og ønsker å involvere hele personalet. De lager faggrupper mellom u-trinn og mellomtrinn. De lager felles mal for hele skolen fra 1. – 10. trinn, og arbeider i prosess der de gjør endringer etter hvert – norsk, engelsk, matte og prøver ut hva som fungerer metodisk.

Læringssamtalen mener de er utfordringen – om de skal ha dem sjette hver uke eller tredje hver uke. De gjennomfører samtale med grupper (seks elever) der de går gjennom målsettingene. Spørsmålet er tidsbruken.

De har bestemt seg for at det skal være progresjon i læringssamtalen i løpet av u-trinn tiden. De gjennomfører 2 utviklingssamtaler i året som bygger på læringssamtalene, og har et ønske om å være mer fagsentrerte. Spørsmålet deres er hvordan de vil at skolen skal utvikle seg?

De har følgende strategi lagt til grunn: - Sosiale ferdigheter, - Faglige ferdigheter, - Malene er styrende, - Samtalene er styrende, - Lære elevene samtaleformen/samtalemetodikken – elev/lærings/utviklingssamtalen.

Utover det denne kunnskapsaktivisten delte med de andre i gruppa, var det i de 3 prosjektgruppemøtene lite av denne type erfaringsdeling.

#### 6.1.3.3.1 Oppsummering funn kunnskapshjelper kunnskapsaktivisten

Fra empirien våren 2008 (som for høsten 2007) har vi sett etter funn som sier noe om det enkelte medlems kompetanse, det vil i vår sammenheng si artikulering av kunnskap, refleksjon og lignende. Kunnskapsaktivistens kompetanse kommer ikke til syne etter nyttår før i møte 3, og da er det bare en av kunnskapsaktivistene som tar ordet og artikulerer erfaringer fra egen prosjektskole. Dette tolker vi som at det er lite fokus på kunnskapshjelper kunnskapsaktivisten i løpet av våren 2008.

Denne særskilte kunnskapsaktivisten er på sin prosjektskole avdelingsleder. Kan dette ha noe å si for den gjennomslagskraften vedkommende har på egen prosjektskole for å klare å implementere IUP-prosjektet? Dette drøfter vi senere i drøftingskapittelet.

#### *6.1.3.4 Empiri som underbygger vår opplevelse av kunnskapshjelper 4: prototype*

I prosjektbeskrivelsen for IUP-prosjektet vektlegges hovedmålsetting 1.1. og 1.2 likt. I hovedmålsetting 1.2. står det at deltakerne i prosjektet skal arbeide etter prinsippene i den

lærende organisasjon der refleksjon over egen praksis vektlegges. For å få til dette var det IUP-prosjektledelsens strategi og ønske å lage prosjektgruppemøtene til en læringsarena. De ville vektlegge organisasjonslæring som læringsform. Det er dette læringsfellesskapet prosjektledelsen ville utvikle der delprosjektlederne har fokus på egen og felles praksis.

Fra referatene kan vi lese at man stiller seg spørsmålet ”Hvordan har vi arbeidet vi med erfaringsdeling?” Svaret gir de seg selv med følgende: ”Vi har innført bestemte tiltak for å arbeide med hovedmål 1.2 der delprosjektlederne beskriver, dokumenterer og leter etter konkrete kjennetegn i arbeidet med læringssamtalen/utviklingssamtalen. Flere av delprosjektlederne er i ferd med å utvikle en planbok som del av det å dokumentere refleksjon over egen praksis. I denne planboka skriver både elevene og læreren (delprosjektlederen) sine refleksjoner.”

I førsteprojektgruppemøte (12.02.08) prøvde det eksterne kompetansemiljøet, AFI, å stille ulike spørsmål til delprosjektlederne om hva er det man forsøker å få til?

De første spørsmålene var ment å skulle hjelpe delprosjektlederne å konkretisere grunnlag for handling:

Hva gjør vi nå for å få det til?

Hva har vi av eksisterende praksis å bygge videre på?

Hva er viktige problemstillinger å løfte fram i forhold til å nå målet?

Hvilke utfordringer står vi overfor?

Hvilke muligheter står vi overfor?

Hva gjør vi for å håndtere utfordringene og realisere mulighetene?

Kompetansemiljøet vektla også evaluering av hva som hadde blitt gjort siden sist med følgende type spørsmål:

Hva skulle vi gjøre og hva har vi gjort?

Hvordan virker det? Hva virket godt? Hva virket mindre godt?

Hvorfor virket det som virket godt, godt?

Hvorfor virket ikke det som ikke virket?

I dette prosjektgruppemøtet (14.02.08) uttrykte delprosjektlederne at de ønsket å ha samme form og innhold i møtene selv om enhetslederne skulle delta i neste møte

De ønsket å forplikte seg på noe fra prosjektgruppemøte til prosjektgruppemøte. Videre ville de være så konkrete som mulig der de snakket konkret om sine erfaringer.

De reflekterte over hvordan de skulle greie å skape dette rommet – læringsarenaen? AFI understreket avslutningsvis i møtet at kreativitet ikke kan planlegges. Med andre ord må prosjektdeltakerne i prosjektgruppemøtet sammen skape denne prototypen for kollektiv læring.

#### 6.1.3.4.1 Oppsummering funn kunnskapshjelper prototype

Tilsvarende som i oppsummering av funn kunnskapshjelper prototype høsten 2007, ser vi etter funn som bekrefter at medlemmene i prosjektgruppa ville skape en god læringsarena.

Allerede fra det første møtet var delprosjektlederne opptatt av at de ønsket å ha samme form og innhold i møtene selv om enhetslederne skulle delta. Eksternt kompetansemiljø stilte spørsmål for å hjelpe delprosjektlederne å konkretisere grunnlag for handling, og spørsmål til evaluering av hva som hadde blitt gjort siden sist. Dette mener vi gjorde at det våren 2008 var mye fokus på kunnskapshjelper prototype, da delprosjektlederne ble mer klar over viktigheten av å skape en god læringsarena.

#### 6.1.3.5 *Empiri som underbygger vår opplevelse av kunnskapshjelper 5: globalisering*

I det andre prosjektgruppemøtet (14.03.08) ble det bestemt å sende begrepsavklaringen vedrørende de ulike benevnelsene på samtalene med elevene til alle skolene/barnehagene i prosjektet og til styringsgruppa. Der ble også dokumentasjon av arbeidet med lærings-samtalen/utviklingssamtalen understreket.

I milepælssamlingen (februar) kom det opp klare forventninger til prosjektleder og enhetslederne som er knyttet til prosjektet. Forventningene som rettet seg mot prosjektleder gikk prosjektleder gjennom med delprosjektlederne. Prosjektleder hadde ikke problemer med å se at mål og intensjoner i prosjektbeskrivelsen burde blitt fulgt opp bedre. Prosjektleder understreket at delprosjektlederne måtte være tydelige når det gjelder hvilke forventninger de har overfor prosjektleder i fortsettelsen. Kunne bedre målforståelse og klarhet i intensjonen i prosjektet ført til tidligere og lettere globalisering av prosjektet?

I førsteprojektgruppemøte (12.02.08) der AFI var til stede, ble delprosjektlederne enige med det eksterne kompetansemiljøet om at de skulle tenke over hvilke læringsarenaer som finnes i egen projektskole og prøve å ta de i bruk til erfaringsdeling.

I tredje prosjektgruppemøte (29.04.08) fortalte delprosjektleder på en av skolene at de hadde begynt å involvere barnetrinnet i prosjektet. Da prosjektet startet opp var det kun u-trinnet som deltok.

I det samme prosjektgruppemøtet fortalte en av enhetslederne at de hadde organisert en midttid fra kl. 10.00 – 11.00 ved hjelp det lokale idrettslaget, slik at lærerne kan gjennomføre læringssamtalene i denne tiden.

I andre prosjektgruppemøte (14.03.08) der både enhetsledere og delprosjektledere var til stede, ble det drøftet hva de skulle prøve ut og hva som skulle være felles utgangspunkt. Etter å ha snakket om bruk av ”Petters skjema”, var det enighet om at hans skjema ikke skulle legges til grunn for nedbrytning av mål og stiene inn til lav, middels og høy måloppnåelse. Prosjektskolene skulle stå fritt til å utforme egne skjema eller finne ut av dette på sin måte.

Dette mener vi viser at det fortsatt mangler kunnskap om nedbrytning av mål og forståelse av taksonomi og drøftes i senere kapittel.

I første prosjektgruppemøte (12.02.08) ble det enighet om å beskrive hva prosjektskolen har gjort/tenkt med utgangspunkt i prosjektet på egen prosjektskole. De skulle lage en egen handlingsplan for arbeidet med prosjektet på egen prosjektskole (bruke prosjektgruppa) fram til neste milepælssamling.

I prosjektgruppemøtet 29. 02.08 der både enhetsledere og delprosjektledere var til stede, var det enighet om å holde fast ved målsettingene i prosjektet. I prosjektgruppemøtene framover skal en skole/barnehage ha fokus hver gang. De andre skulle være ”kritiske venner”.

Videre var det enighet om at prosjektskolene skulle legge skolens handlingsplan for arbeidet med prosjektet fram til neste milepælssamling på det digitale verktøyet i skolen: ”It’s learning”.

I andre prosjektgruppemøte (14.03.08)) ble det enighet om at prosjektet må forankres i hele personalgruppa på den enkelte skole/barnehage. Alle skolene skulle ta imot veiledning av kompetansemiljøene våren 2008. Alle skulle prøve ut læringssamtaler/utviklingssamtaler våren 2008. Arbeidet skulle dokumenteres.

I tredje prosjektgruppemøtet (29.04.08) gav prosjektskolene/barnehagene en statusrapport fra arbeidet med prosjektet i de ulike prosjektskolene. En av skolene gav uttrykk for at alle på barnetrinnet var med i prosjektet. Det var laget arbeidsgrupper på tvers av mellomtrinn/-småskoletrinn. Det var bare småskoletrinnet som var med i oppstarten av prosjektet. Det var

etablert faggrupper for alle lærere på barnetrinnet. Det var tatt i bruk mål / vurderingsark. Lærerne opplevde at det var positivt med læringssamtalen. Det var blitt mål på alle ukeplaner. Delprosjektleder hadde læringssamtaler to ganger i uka (Tredje time mandag og tredje time torsdag). De vektlegger hva som er gøy, hva som er vanskelig og hvordan de kan hjelpe hverandre.

Prosjektgruppemøtene har ikke fungert på denne skolen. De bør ha møte en gang i måneden. De arbeider med overgangen barnehage/skole.

En av de andre skolene arbeider med utprøving av planbok. Elevene blir både ansvarliggjort og bevisstgjort. De vektlegger ”hva har jeg lært”. De har sendt alle læringsmål (kjennetegn) til ett av kompetansemiljøene for å få en vurdering av arbeidet så langt. En av prosjektbarnehagene hadde kartlagt 4 åringene i barnehagen ved hjelp av barnesamtalen. De ønsker deling av erfaringer med den andre prosjektbarnehagen. I prosjektgruppemøtene en gang i måneden deler de erfaringer.

På en av de andre prosjektskolene gjennomfører alle læringssamtaler. De har læringsmål på hvert trinn. De bruker ulike maler. De tar utgangspunkt i læringsmålene i lærebøkene. Det er utrolig positiv tilbakemelding på planboka. De tar utgangspunkt i det eleven kan, men det er mye papirarbeid.

#### 6.1.3.5.1 Oppsummering funn kunnskapshjelper globalisering

Vår opplevelse er at fokuset på globalisering har vært stor og tiltakende i løpet av møtene våren 2008. Dialogen ytre- indre kontekst ble bedre etter at enhetslederne kom inn i gruppa, og det var en begynnende implementering på de lokale prosjektskolene. Erfaringsdelingen på hva som skjedde på de enkelte prosjektskolene hadde relativt stor plass i møtene.

Hendelsen i det 2. prosjektgruppemøtet (14.03.08) der både enhetsledere og delprosjektledere var til stede, mener vi ga et tilbakeslag for globaliseringen da det ble enighet om at hans skjema ikke skulle legges til grunn. Prosjektskolene skulle stå fritt til å utforme egne skjema eller finne ut av dette på sin måte. Dette mener vi viser at det fortsatt mangler kunnskap om nedbrytning av mål og forståelse av taksonomi og dette drøfter vi i senere kapittel.



## **6.2 Generell analyse av IUP-prosjektet skoleåret 2007/2008**

I dette kapittelet beskriver vi hvordan vi har erfart at prosjektprosessen har foregått.

Prosjektleder planla prosjektprosessen. Planleggingen av prosjektprosessen hadde som hensikt å utvikle organisasjonens menneskelige ressurser. De skulle bli i stand til å implementere strategi for å lære fra de erfaringene man har fra endringstiltak. Planleggingen av prosjektet har etter vår mening vært inkrementell, blant annet ved at prosessen har vært en kontinuerlig læringsprosess. I samsvar med teorien har vi sett følgende: Erfaring har vært utgangspunktet for refleksjon. Dette har igjen vært utgangspunktet for abstrahering og generalisering. Dette har igjen vært utgangspunktet for aktiv eksperimentering. Endringene har fulgt den lille aksjonsforskningsspiralen (Se Figur 2, Indre kontekst - Aksjonsforskningspiral 2) Erfaring, refleksjon, fortolkning og handling. Prosjektet vært planlagt slik at deltakerne har lært av sine erfaringer slik som teorien om strategi O beskriver (ref kap 4.3). Vi mener å ha sett en slik utvikling i prosjektet høsten 2007. Vi har sett tegn på at endring fant sted som en kontinuerlig prosess. Deltakerne i IUP-prosjektet har ikke arbeidet direkte med en visjon. I oppstartsfasen av prosjektet ble det beskrevet et glansbilde. Vi mener at dette glansbildet hadde noe av den samme funksjon som en visjon ville kunne hatt. Glansbildet kunne etter vår mening ha blitt arbeidet videre med i prosjektgruppene. De kunne ha utviklet sine egne visjoner. Dette mener vi kunne bidratt til å lette implementeringen (globaliseringen) av prosjektet og bidratt til å bedre dialogen mellom indre og ytre kontekst.

Kjennetegn for ledelsen av prosjektet. Vår karakterisering:

- Møtene i prosjektgruppa ble planlagt inkrementelt.
- Faglig teoretisk plattform var særlig basert på teori om organisasjonslæring, taus kunnskap og dialog.

Det ble definert en arena for organisasjonslæring for delprosjektlederne høsten 2007. Våren 2008 var denne læringsarenaen for både enhetslederne og delprosjektlederne. Denne arenaen skulle brukes til å dele erfaringer med hverandre. Prosjektgruppemøtene fant sted hver 14. dag høsten 2007. Vi som studenter definerte oss som aksjonsforskere og deltok på denne arenaen. Vi skulle bidra til organisasjonslæring ved å legge til rette for at det ble skapt en god indre kontekst i møtene. Det å legge til rette for en god indre kontekst mente vi også berørte sider av etisk samhandling. Dette ble derfor et viktig fokus for våre refleksjoner før og etter møtene. Disse perspektivene formet også valg vi gjorde som aksjonsforskere. Slik ble verdier, holdninger, normgivning og kulturbygging viktig å forstå for å kunne bidra til at deltakerne

kunne få muligheten til å skape en god indre kontekst, og som vi derved mente ville kunne gi gode muligheter for at organisasjonslæring skulle skje. I boka til Ekman (2004) er normgiving og kulturbygging beskrevet. I følge hans teori ville vi kunne bidra til kulturbygging ved å være normgivere. Som aksjonsforskere ønsket vi å jobbe ut i fra Ekmans teori ved å bidra med kulturbygging. Eksempel på hvordan vi jobbet var at vi bidro med verdsettende spørsmål, innsiktsfulle spørsmål og positiv psykologi. Målet med dette var å bringe energi og engasjement inn i gruppa. Møtelederen har metodisk brukt ”runden rundt bordet” for å få til å dele erfaringer på møtene. Ved å delta i runden rundt bordet, og bekrefte at det er viktig å dele erfaringer, ønsket vi å normsette og bidra til å bygge en kultur for å få til organisasjonslæring. Ved å lytte på nivå 3 og forsterke non-verbalt med nikk og smil når deltakerne er åpne og deler sine erfaringer, har vi ønsket å normgi dette. Vårt motiv var at dette var kulturbyggende og at delprosjektlederne kunne praktisere samme teknikk i prosjektgruppemøtene på prosjektskolene.

Sokrates sine idealer om dialogen var også viktige for vår rolle som aksjonsforskere. Vi prøvde å føre samtalen i prosjektgruppa ut i fra Sokrates sine idealer om dialogen. Vi erfarte hvor utfordrende det var følge hans prinsipper.

I prosjektgruppemøtene ønsket vi å se tegn på utforskingssamtaler. Organisasjonslæring er i følge teoriene vi har valgt ut, veksling mellom å være ”på og bak scenen” (ref kap 4.4). Etter hvert som prosjektprosessen gikk, brukte vi som aksjonsforskere mye tid sammen ”bak scenen” til å reflektere. Vi fremmet synspunkter og forhandlet oss også frem til hvordan vi kunne forberede oss på å bidra til dette. Som aksjonsforskere valgte vi å sette av tid til å øve ”bak scenen” på å føre dialoger. Hva med metalæring? Reflektere over innhold, prosessen og premisser. Ferdigheter i refleksjon. Ulike dialogformer. I dette lå det blant annet øvelse i ferdigheten på å stille gode spørsmål. En utfordring i dette var avlæring i tidligere innøvd evne til av og til å belære andre. Som aksjonsforskere mente vi at vi på denne måten bidro til utforskingssamtaler og dialog på prosjektgruppemøtene.

Som aksjonsforskere var det et mål for oss å delta med anerkjennende kommunikasjon og positiv psykologi. Vår forståelse av teorien var slik at vi ved å anvende anerkjennende kommunikasjon og positiv psykologi ville medvirke til at konteksten ble anerkjennende og positiv (full av håp). Positiv læring bygger på et bevisst valg om å studere det beste i en organisasjon. Som aksjonsforskere bidro vi med anerkjennende spørsmål for å skape en god indre kontekst i prosjektgruppa.

Eksempel på spørsmål vi stilte var: ”Når andre får dette til, hva gjør de, og hva kan dere gjøre

for å få til noe av det samme på deres skole?” Øvrige eksempler på at vi bidro med positiv psykologi var kommentarer som: ”Dette har dere kultur for å få til” og ”Dette har dere jo vist at dere får til!”.

Vi har også brukt LØFT fordi vi har ment at dette ville medvirke til løsninger og skape et positivt fokus. Eksempel på at vi har bidratt med LØFT har vært spørsmål som: ”Hva er det dere vil? Hvordan kan dere få til det dere vil?”

Sitatet ”Jeg har følelsen av å være på veg” er hentet fra første prosjektgruppemøte 11.09.07. ”Jeg har fått avklart rollen”, ”Dette var et godt møte” og ”Jeg har fått visshet om hva prosjektet er” er også sitater fra samme prosjektgruppemøte høsten 2007. Dette mener vi kan være et tegn på at en endring er i ferd med å skje. Når sitatene uttales av delprosjektlederne i prosjektgruppemøtet med alle delprosjektlederne til stede, mener vi at dette kan være et uttrykk for at konteksten for læring begynner å komme på plass. Ut i fra samspillmodellen er det ulike faktorer som spiller inn i forhold til hva slags læring som kan skje.

Samspillmodellen beskriver læring på individuelt plan og sosialt plan. Når en deltaker sier ”Jeg har følelsen av å være på veg”, mener vi dette kan være et positivt uttrykk i forhold til organisasjonslæring. I forhold til det kognitive som beskriver læring på individuelt plan, mener vi sitatene ”Jeg har fått avklart rollen” og ”Jeg har fått visshet om hva prosjektet er” sier noe om deltakerens opplevelse at læring på individuelt nivå har skjedd. Når det gjelder det psykodynamiske mener vi sitatene ”Dette var et godt møte” kan være et uttrykk for motivasjon og engasjement. I forhold til teknisk organisatorisk læringsmiljø, er sitatet ”Jeg har fått avklart rollen” og ”Jeg har fått visshet om hva prosjektet er” et uttrykk for en opplevelse av at organiseringen har lagt til rette for sosial læring. Sitatet ”Jeg har følelsen av å være på veg” og ”Dette var et godt møte” mener vi kan være uttrykk for at arbeidets innhold var meningsfylt. I forhold til det sosialt kulturelle læringsmiljøet mener vi sitatet ”Dette var et godt møte” beskriver en opplevelse av at normer og verdier skapt i fellesskapet har medvirket til kontekst for læring. Ut fra sitatene mener vi å ha sett tegn til at delprosjektlederne mestret dialogen i indre kontekst høsten 2007.

Som aksjonsforskere arbeidet vi ut fra en hypotese om at organisasjonslæring ikke vil kunne skje uten at deltakerne får mulighet for å danne seg en god indre kontekst.

Aksjonslæringsspiralen vil da etter hvert avta. (Lav oppgaverefleksivitet og lav sosial refleksivitet) (Amundsen 2007). Dette så vi få tegn til i prosjektgruppemøtene mens delprosjektlederne deltok på møtene alene; uten enhetslederne. I denne perioden så vi tegn til høy oppgaverefleksivitet og høy sosial refleksivitet. Vi observerte og nedtegnet en del

uttalelser delprosjektlederne har gjort om opplevelsene sine på møtene. Sitater som "Nok et nyttig og hyggelig møte", "Jeg lærer noe nytt hele tiden", "Dette blir bare mer og mer interessant" og "Jeg har gledet meg til møtet" er utsagn som vi har valgt å tolke som at de har hatt opplevelsen av en god indre kontekst på møtene. Uttalelsene kan være tegn på at det har foregått organisasjonslæring i gruppa. Dette mener vi var tegn på høy oppgaverefleksivitet og høy sosial refleksivitet.

Aksjonsforskernes bevisste bruk av etisk samhandling og anerkjennende kommunikasjon på det første prosjektgruppemøtet der møtet startet med at deltakerne artikulerte mye frustrasjon både verbalt og non-verbalt, fikk de erfare en anerkjennelse for at alles følelser var like sanne og like viktige. I møtet med den andre mener vi at vi så tegn til at det ble skapt en kontekst basert på åpenhet, respekt og tillit. Ingen av delprosjektlederne konkluderte med hverandre eller avbrøt hverandre. Delprosjektlederne pustet rolig og vi som var tilsted følte at den som snakket ble sett og hørt.

Mot slutten av møtet ble det lagt inn en pause. Etter pausen mente vi å oppleve at stemningen snudde fra å være preget av frustrasjon til å være preget av engasjement og energi. Slik forklarer vi det som skjedde: Som aksjonsforskere mener vi at vi bidro til anerkjennende kommunikasjon og positiv psykologi ved å stille spørsmål for å få deltakernes beste erfaringer frem etter pausen. Vi forsøkte å bidra med spørsmål som var tenkt å medvirke til å få frem ønskede bilder av fremtiden. Eksempel på spørsmål vi stilte var: "Når andre får dette til, hva gjør de, og hva kan dere gjøre for å få noe av det samme på deres skole?" Tidligere på møtet hadde det kommet frem informasjon om at det allerede hadde vært jobbet med A-planer på Myra skole i 3 år. Som aksjonsforskere mener vi også at vi bidro med anerkjennende kommunikasjon og positiv psykologi ved å stille spørsmål for å få deltakernes beste erfaringer frem. Eksempel på spørsmål vi stilte var: "Når andre får dette til, hva gjør de, og hva kan dere gjøre for å få noe av det samme på deres skole?" Øvrige eksempler på at vi bidro med positiv psykologi var kommentarer som: "Dette har dere kultur for å få til" og "Dette har dere jo vist at dere får til!". Aksjonsforskerne stilte spørsmål til den ene delprosjektlederen om hun kunne dele litt av sin gode erfaring med de øvrige gruppelemmene. Erfaringen som ble delt var detaljert og konkret. Vi registrerte at stemningen forandret seg. Vi følte at deltakerne ble fylt med mer energi og engasjement. Dette mener vi virket positivt inn på deltakernes mulighet for å danne seg en god indre kontekst og derved medvirke til kollektiv læring. Ved å delta som aksjonsforskere med denne typen innspill mener vi at vi har medvirket til at vi har skapt oss en god indre kontekst for dialog og med dette bidratt til at organisasjonslæring kunne skje.

Generelt mener vi å kunne si at motivasjonen har øket hos delprosjektlederne når de har blitt gitt mulighet for å vektlegge det de har definert som sine sterke sider.

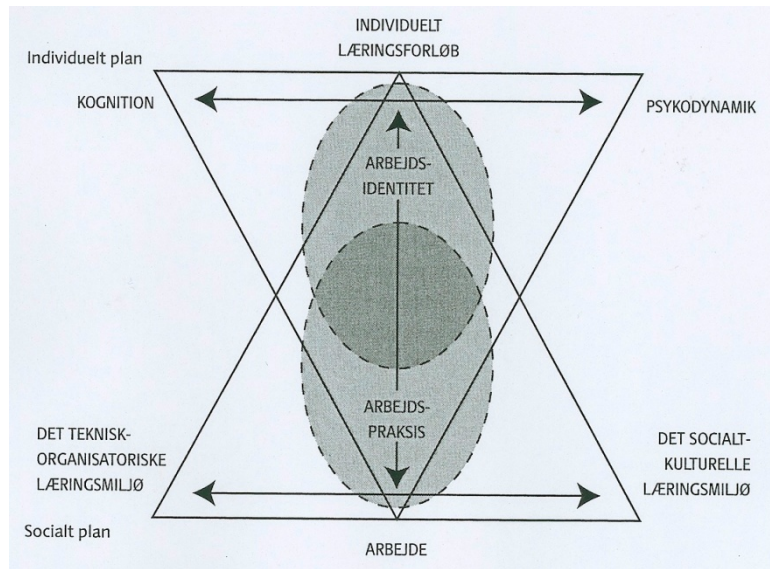
”Jeg har fått avklart rollen og fått visshet om hva prosjektet er”, ”Jeg har følelsen av å være på veg” og ”Dette var et godt møte” kom fram avslutningsvis under ”runden rundt bordet”. Vi tolker med dette at bruk av runder rundt bordet, aktiv lytting, anerkjennende intervju, positiv psykologi, LØFT og inkrementell prosessjobbing har medvirket til at delprosjektlederne fikk muligheten til å skape en god indre kontekst der dialog har funnet sted. De hadde også deltatt til kulturbygging ved å være normgivere på møtet.

Vi har brukt LØFT fordi vi har ment at dette ville medvirke til løsninger og skape et positivt fokus. Eksempel på at vi har bidratt med LØFT har vært spørsmål som: ”Når fikk dere dette til sist?” ”Hva skal til for at dere igjen skal kunne gjøre det samme?” På det første prosjektgruppemøtet der møtet startet med at deltakerne artikulerte mye frustrasjon både verbalt og non-verbalt, fikk de erfare en anerkjennelse for at alles følelser var like sanne og like viktige. Mot slutten av møtet ble det lagt inn en pause. Etter pausen mente vi å oppleve at stemningen snudde fra å være preget av frustrasjon til å være preget av engasjement og energi. Slik forklarer vi det som skjedde: Tidligere på møtet hadde det kommet frem informasjon om at det allerede hadde vært jobbet med A-planer på en prosjektskole i 3 år. Aksjonsforskerne stilte spørsmålet om deltakeren fra prosjektskolen kunne dele litt av sin gode erfaring med de øvrige gruppemedlemmene. Erfaringen som ble delt var detaljert og konkret. Vi registrerte at stemningen forandret seg. Vi følte at deltakerne ble fylt med mer energi og engasjement. Dette mener vi virket positivt inn på deltakernes mulighet for å danne seg en god indre kontekst og derved medvirke til kollektiv læring. Ved å delta som aksjonsforskere med denne typen innspill mener vi at vi har medvirket til at vi har skapt oss en god indre kontekst og derved at dialog har kunnet skje. Generelt mener vi å kunne si at motivasjonen har øket hos delprosjektlederne når de har blitt gitt mulighet for å vektlegge det de og/eller organisasjonen har definert som sine sterke sider. Ved mobilisering av organisasjonens sterke sider kom det etter vår mening energi og engasjement inn i møtet. I forhold til samspillmodellen mener vi at dette kan være tegn på motivasjon og følelser som kunne medvirke til organisasjonslæring i prosjektgruppemøtet. Når frustrasjonene ble formidlet i begynnelsen av møtet mener vi at konteksten og den etiske samhandlingen var preget av respekt, åpenhet, anerkjennelse og tillit. Tradisjoner, normer og verdier er i henhold til samspillmodellen viktige faktorer i det sosiale læringsmiljøet.

En god indre kontekst mener vi kan bidra til at dialog kan skje, at deltakerne får virkelig

innsikt, at kollektiv læring settes i gang og at organisasjonslæring finner sted. Hvis deltakerne ikke hadde hatt en god indre kontekst og fått kunnskap om dialog ville de isteden kunne ha belært hverandre og konkludert for hverandre. Vi så tegn til at delprosjektlederne stilte hverandre gode spørsmål og på denne måten delte hverandres erfaringer. Slik mener vi å ha sett tydelige tegn på god indre kontekst.

## 6.2.1 Manglende globalisering og implementering



**Figur 12, Illeris helhetsmodell for læring i arbeidslivet**

Dynamikken mellom det individuelle læringsforløpet og globalisering / implementering var etter det vi mener å ha sett mangelfull. Sammenfallende areal mellom arbeidsidentitet og arbeidspraksis i Illeris helhetsmodell for læring i arbeidslivet var slik vi ser det med andre ord ikke tilstrekkelig stort nok i IUP-prosjektet.

I begrepet manglende implementering setter vi likhetstegn med at vi så tegn til manglende globalisering. Vi forklarer dette med at delprosjektlederne ikke klarte å være kunnskapsaktivister i egen prosjektskole. Dette fordi blant annet det teknisk organisatoriske læringsmiljøet ikke var tilrettelagt på den enkelte prosjektskole. Eksempel fra empirien som vi mener understøtter dette er at enkelte prosjektskoler ikke la til rette for bruk av felles planleggingstid til prosjektet. Vi tolker det dit hen at sirkelen i Illeris helhetsmodell som dekker både arbeidsidentitet og arbeidspraksis etter vår mening var for liten. (Se Figur 12, Illeris helhetsmodell for læring i arbeidslivet)

Delprosjektlederne var etter vår mening ikke kulturbærere i det sosialt- kulturelle læringsmiljøet i egen prosjektskole, det var ikke teknisk organisatorisk tilrettelagt for

implementeringsarbeidet. Dette kan vi også forklare med å bruke samspill mellom ytre og indre kontekst, den indre konteksten fungerte, men fikk ikke påvirke ytre kontekst slik det ideelt sett skulle. Vi mener med andre ord å kunne si at det var mangelfull dialog mellom ytre og indre kontekst.

Den ytre konteksten beskriver vi også ut fra modellen på og bak scenen.

Hvert individ eller medlem i prosjektgruppa balanserer mellom kognisjon og det psykodynamiske. Hvor de befinner seg på denne linja er avgjørende for den enkelte sitt lærings-potensiale. Hvordan kan vi vite hvor den enkelte er på denne linja? Her har vi lett etter sitater og observasjoner som sier noe om dette. Når det er en god balanse, vokser arbeidsidentiteten. Når flere i gruppa har en slik god balanse blir det en sammenfallende arbeidsidentitetssirkel. Dette styrker den kollektive læringen i gruppa. Dette så vi mange tegn på høsten 2007. (Se drøfting om god kontekst for læring høsten 2007). Manglende implementering er tegn på at dynamikken mellom det individuelle plan og arbeidsplanet ikke fungerer tilfredsstillende. Det mangler sammenfallende areal mellom arbeidsidentitet og arbeidspraksis. Slik tolker vi det som skjedde høsten 2007 og den manglende implementeringen inn i Illeris helhetsmodell for læring i arbeidslivet.

I dette kapitlet har vi beskrevet de bearbeidingene og analyser som vi har foretatt og som danner bakgrunnen for våre funn. Det er dette som igjen danner bakgrunnen for vår drøfting. Drøfting av hovedfunn og delfunn beskrives i det neste kapitlet.

### **6.3 Drøfting hovedfunn og delfunn**

**Vårt hovedfunn: Utvikling av prototyper for organisasjonslæring vil alltid være avhengig av dialogen både i og mellom indre og ytre kontekst.**

I dette kapittelet drøfter vi funn som vi har gjort. Vi tar utgangspunkt i vårt hovedfunn som vi vil drøfte ut fra tre delfunn. Vi bruker fire empiriske forklaringsmodeller: Den store og lille aksjonsforskningsmodellen, Illeris helhetsmodell for læring i arbeidslivet, AFI/Eikelands modell "På scenen" og "bak scenen" samt Senges teori om "Den femte Disiplin" som alle er beskrevet i teorikapittelet.

Vi har valgt å ha fokus på læring, og videre har vi valgt å ha fokus på en bestemt form for læring nemlig organisasjonslæring. Vårt hovedfunn er:

Utvikling av prototyper for organisasjonslæring vil alltid være avhengig av dialogen både i og mellom indre og ytre kontekst.

Vi valgte å bygge den store aksjonsforskningsspiralen rundt hele IUP-prosjektet. Det vil si rundt skolene og barnehagene som deltar i prosjektet. Enhetslederne har etablert prosjektgrupper på den enkelte skole. Dette har vi definert som den ytre kontekst. Den lille aksjonsforskningsspiralen har vi bygd rundt prosjektgruppa. Den består av delprosjektlederne fra prosjektskolene. Vårhalvåret 2008 deltok også enhetslederne i prosjektgruppa. Dette definerer vi som den indre kontekst. Våren 2008 ble dette en felles indre kontekst for delprosjektlederne og enhetslederne.

Vårt ønske har vært å bygge læringssystemer rundt aksjonsforskningsspirale. Viser til omtale av aksjonsforskningsspirale i teorikapittelet (ref kap 4.3).

Utvikling av prototyper for organisasjonslæring vil si å analysere prosesser og fenomener i prosjektgruppa. Dette har blitt gjort ved at dialogen i prosjektgruppa ble "løftet opp" og vi har sammen med kompetansemiljøene og prosjektleder, prøvd å legge til rette for at det som har blitt diskutert kan forankres videre i relevante diskurser i den enkelte prosjektskole. Disse kan videre bli satt inn i en sammenheng i arbeidet med læringssamtalen/utviklingssamtalen. På denne måten har delprosjektlederne tatt med seg aktuelle problemstillinger eller utfordringer fra daglig praksis som de så legger fram for de andre i prosjektgruppa. Slik vi ser det har delprosjektlederne selv skapt sin indre kontekst høsten 2007. Våren 2008 har de skapt den sammen med enhetslederne. Kan vi være sikre på at organisasjonslæring har foregått i prosjektgruppa selv om delprosjektlederne og enhetslederne har skapt sin indre kontekst?



Illeris mener at det er i få tilfeller at organisasjonslæring foregår (Illeris 2006). Kollektiv læring forutsetter at medlemmene i gruppa mestrer dialog, har forståelse av egen rolle og kan reflektere over egen og andres praksis. I denne kompetansen ligger også evnen til å anvende ny kunnskap i ulike sammenhenger der kunnskapen kan brukes til å fornye og utvikle praksis i egen prosjektskole. Læringssamtalen/utviklingssamtalen kan også forbedres ved at et av prosjektgruppemedlemmene legger fram sine utfordringer ved gjennomføring av disse samtalene. For at det kan skje organisasjonslæring, må de andre i gruppa ha forutsetning for å stille utforskende spørsmål (Prosjektgruppemøte 12.02.08).

Har prosjektgruppemedlemmene forutsetning for å stille denne type spørsmål? I den grafiske framstillingen i empirien kan vi se når det har vært størst fokus på utvikling av prototyper for organisasjonslæring. Det har vært i de sammenhenger der vi som studenter (aksjonsforskere) og eksterne kompetansemiljø har hatt fokus på å "løfte opp" dialogen og stilt utforskende spørsmål. Eksempel på dette er når vi som studenter har brukt runde rundt bordet som metode høsten 2007 for å få til refleksjon over egen praksis. Vi har prøvd å få delprosjektlederne til å artikulere både taus kunnskap og bruke nye verktøy. Det vil si å stille gode spørsmål og lytte til hverandre. Våren 2008 har eksternt kompetansemiljø brukt utforskende spørsmål i prosjektgruppemøtene (prosjektgruppemøte 12.02.08) for å få til refleksjon og nye fortolkninger som kan anvendes i gjennomføring av læringssamtalene. I prosjektgruppemøtene har de eksterne kompetansemiljøene tilført teori og forslag til anvendelse av ulike maler som verktøy. I vår empiri kan vi dokumentere at tidspunkt for tilføring av teori og verktøy er helt avgjørende for om dette kan ha en effekt (prosjektgruppemøte 14.03.08). Teorien tilsier at det bør tilføres teori og nye verktøy i det øyeblikket gruppemedlemmer stiller de forløsende spørsmålene.

Med denne bakgrunn mener vi at hovedfunnet vårt er at utvikling av prototyper for organisasjonslæring vil alltid være avhengig av dialogen både i og mellom den indre og ytre kontekst. Eller sagt på en annen måte. Når og i hvilken kontekst kan organisasjonslæring finne sted?

For å underbygge hovedfunnet vårt vil vi drøfte disse tre delfunnene:

- 1) Organisasjonslæring skjer når medlemmene i prosjektgruppa (indre kontekst) mestrer dialog
- 2) Den indre kontekst (prosjektgruppa) er avhengig av dialog med den ytre kontekst (prosjektskolene).

- 3) Organisasjonslæring er avhengig av det enkelte prosjektgruppedlems helhetsforståelse

### 6.3.1 Drøfting delfunn 1: Organisasjonslæring skjer når medlemmene i prosjekt-gruppa (indre kontekst) mestrer dialogen.

Empirien vår viser at medlemmene i prosjektgruppa mestrer dialog. Faglig beskrevet mener vi dermed å påstå at organisasjonslæring kan skje når medlemmene i prosjektgruppa blant annet mestrer dialog. Dette ønsker vi å synliggjøre ved hjelp av AFI/Eikelands modell ”På scenen og bak scenen.” (ref kap 4.4.1)

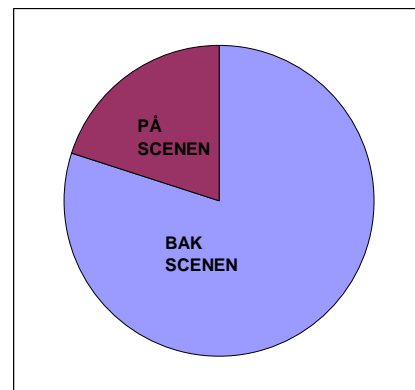
Organisasjonslæring forutsetter refleksjon som kan skje gjennom regelmessig veksling mellom å være ”på og bak scenen”. Når deltakerne er ”bak scenen” mener vi at de må mestre dialogen.

Begrepene ”på scenen” og ”bak scenen” er viktige begrep for å tydeliggjøre hva organisasjonslæring er. Eikeland

kaller det å være ”på scenen” når en er i arbeidsorganisering eller beslutningsorganisering.

Prosjektorganisering er en del av utviklingsorganiseringen som blir definert ”bak scenen”. Vi har definert IUP-prosjektgruppa ut fra denne definisjonen. Slik det også går fram av Illeris sin helhetsmodell der det er snakk om integrerte subjektive – og samfunnsmessige prosesser i et samspill som bare kan uttrykkes analytisk. Vi prøvde å få delprosjektlederne og enhetslederne til å sette ord på subjektive erfaringer som på en god måte skaper forutsetninger for utvikling av prototyper som igjen skal globaliseres, i første omgang til egne prosjektskoler. I prosjektgruppemøtene ville vi forbedre og utvikle ny praksis ”bak scenen”. Begrepet ”på scenen” og ”bak scenen” blir et symbol for en bestemt måte å lede og arbeide på. Når enhetslederne møter i prosjektgruppa forventer vi at enhetslederne mestrer denne måten å lede på. Kan vi forvente det? Vi sier at delprosjektlederne og enhetslederne trenger et sted ”bak scenen.” Et sted der delprosjektlederne og enhetslederne kan gå ut av de rollene som de har i det daglige arbeidet på skolen. ”Bak scenen” kan vi gå inn i likeverdige roller som gjør at vi kan få til en god dialog og refleksjon. Det er dette vi ønsker å få til i prosjektgruppemøtene. Delprosjektlederne er ute av sine vante roller, og kan reflektere over egne og felles erfaringer sammen med delprosjektlederne.

Organisasjonslæring er noe som skjer ved at vi veksler mellom det å spille roller ”på scenen” og det å reflektere ”bak scenen”. Det skjer ved at vi samler opp erfaringer og reflekterer over



dem ”bak scenen” i prosjektgruppemøtene. Det handler ofte om å løfte det man reflekterer over ”bak scenen” inn i en større helhet – og sammenheng og for å få en helhetlig forståelse av det som man holder på med. Har delprosjektlederene forutsetninger for å sette det man holder på med i det daglige, i dette tilfellet, læringssamtalen, inn i en fornyings – og utviklingssammenheng eller en organisatorisk sammenheng? I empirien har vi funn som viser at en av delprosjektlederene har dette fornyings – og utviklingsperspektivet.

(Prosjektgruppemøtet april 2008). Denne delprosjektlederen er avdelingsleder på en av skolene. Gir denne type stilling i denne type organisasjon muligheter for å ha både et subjektivt og objektivt perspektiv på organisasjonen som delprosjektleder? Ut fra vår empiri kan det se ut som om denne type stilling gir mulighet for å mestre det å være både ”på og bak scenen”.

### **Hva må til for å få til en god dialog i prosjektgruppa?**

I det følgende drøfter vi forhold som vi mener er nødvendige for at man kan si at man mestrer dialog. Disse forhold mener vi er likeverdighet, tillit, trygghet, omsorg, indre og ytre dialog, samt artikulering av taus kunnskap

#### *6.3.1.1 Likeverdighet*

Likeverdighet mener vi er en forutsetning for å få til en god dialog. Likeverdighet fordrer at man er trygg og har evne til å se og høre andre, ta en annens perspektiv og at man aktivt lytter til hverandre. Da enhetslederene kom inn i prosjektgruppa (prosjektgruppemøte mars 2008) mener vi at det skjedde noe med likeverdigheten i gruppa. Enhetslederene hadde fokus på at nå må det skje noe i egen prosjektskole, mens delprosjektlederene var mer opptatt av hvilke erfaringer de hadde gjort seg med læringssamtalen/utviklingssamtalen siden sist prosjektgruppemøte. Det ble et tydeligere fokus på beslutningsprosesser i dette prosjektgruppemøtet. (mars 2008) Ut fra vår empiri (prosjektgruppemøtet mars 2008) tolker vi dette til at delprosjektlederene var ”bak scenen” og enhetslederene var mest ”på scenen”.

Deltakerne gikk til møtet med ulik forståelse av hva dette møtet skulle innebære.

Delprosjektlederene ville holde fast på den strukturen som hadde vært i prosjektgruppemøtene tidligere (prosjektgruppemøte februar 2008) der de snakket om sine erfaringer, mens enhetsledere hadde fått i oppgave (milepæls møte februar 2008) å globalisere nye tanker og ideer rundt læringssamtalen i egen prosjektskole og organisatorisk tilrettelegge for læringssamtalen. Temperaturen ble til tider litt høy i gruppa, men ikke verre enn at avtaler for neste møte og avtaler for ny veiledning ble gjort. Hvordan så enhetslederene på rollen til

delprosjektlederne i dette møtet og motsatt? Gikk delprosjektlederne inn i en ubevisst underordnet rolle i møtet og handlet ut fra dette (endret strategi)? Var delprosjektlederne med på å forsterke denne delen av enhetslederrollen som er å ta beslutninger? Vår konklusjon ble at enhetslederne tenkte mer på å ta grep og konkludere framfor å være reflekterende sammen med delprosjektlederne ” bak scenen”.

### 6.3.1.2 Tillit

”Ein må handle slik at ein er tillit verdig” sa Hans Skjervheim. Med andre ord er tillit noe man gjør seg verdig til. Det er ikke noe man bare får. Tillit er en viktig betingelse for vekst og utvikling. Vi vet at vi ikke får til fornying og vekst i prosjektgruppa uten å vektlegge tillit.

Tillit er knyttet til relasjoner og har en etisk dimensjon.

Martin Buber (ref kap 4.2.1.1) mener at tillit er en bevegelse i retning av den andre og på den måten en adgang til den andre personens verden. Ut fra vår empiri mener vi at vi kan se at kompetansemiljøene har etterlevd denne tilnærmingen som Martin Buber framholder. De har vært ydmyke i sin tilnærming til delprosjektlederne og enhetslederne. Empirien viser at delprosjektlederne var skeptiske til kompetansemiljøene høsten 2007. Det var først i prosjektgruppemøtet i november høsten 2007 at vi ser en viss progresjon i kunnskaps-hjelperne prototyper og globalisering. Dette tyder på at delprosjektlederne har hatt behov for å bruke tid på å bli trygge på hverandre og kompetansemiljøene. Vi som studenter og aksjonsforskere gjorde også vårt for å skape denne tryggheten i prosjektgruppa høsten 2007. Vi valgte å gi tydelige og anerkjennende tilbakemeldinger til medlemmene i gruppa (prosjektgruppemøter i september/oktober 2007).

Det som er viktig, er hvordan du ”svarer” de som viser deg tillit. Dette handler også om etisk samhandling. Når en av delprosjektlederne deler sine erfaringer med de andre i gruppa, gjør denne delprosjektlederen seg litt sårbar, for han/hun forteller om sin subjektive opplevelse. Det involverer også et ansvar hos alle som deltar i prosjektgruppa for hvordan man håndterer det som denne delprosjektlederen gir. Buber peker også på hvordan det å gjøre seg til herre over den andre kan bidra til å bryte ned et tillitsforhold. Vi vet at det tar lang tid å bygge opp et tillitsforhold, men det tar kort tid å rive det ned. Vi har eksempel fra empirien (prosjektgruppemøte høsten 2007) på at andre enn delprosjektlederne deltok i flere av prosjektgruppemøtene, og dette førte til at noen av delprosjektlederne ble satt til side og tillitsforholdet mellom de som var til stede i møtet ble satt på prøve (ref møte 2 høsten 2007). Delprosjektlederne mistet litt grepet på å stille utforskende spørsmål til de som fortalte om

sine erfaringer i disse sammenhengene. Vi så også at frustrasjonen over manglende implementering i egen prosjektskole av arbeidet med læringsamtalen, førte til at dialogen i prosjektgruppa til tider ble varierende. Burde prosjektleder tatt tak i denne frustrasjonen tidligere? Hadde delprosjektlederne mestret organisasjonslæring bedre dersom prosjektleder hadde tatt tak i dette? Ut fra det vi vet om at hvert nytt møte med mennesker representerer noe nytt og unikt, kan det tale imot at prosjektleder skulle gripe inn på dette tidspunktet når det gjaldt frustrasjonen til delprosjektlederne. Prosjektleder ville på denne måten vært forutinntatt, vise både mistenksomhet og fordommer overfor enhetslederne. I stedet for å tro at de ønsket både å delta og engasjere seg i IUP-prosjektet. På denne måten hjalp vi som studenter og prosjektleder delprosjektlederne til å snakke om dette på en konstruktiv måte. Det vi gjorde, kan ytterligere forsterkes ved å bruke Bubers tanker om at selv om vi anstrenger oss for å sette oss inn i enhetsledernes sted, så er det en forutsetning for dialog at delprosjektlederne fastholder sin egen ”grunn” og enhetsledernes unikhhet. Ifølge Buber vil vi alltid befinne oss i enten en jeg/du eller jeg/det tilstand. Han peker mot et mellommenneskelig område som ut fra sin egenart fordrer innlevelse og engasjement. Det er dette som skjer når delprosjektlederne forteller om sin subjektive opplevelse i hverdagen og når de samtidig får respons og innlevelse fra de andre i prosjektgruppa.

### *6.3.1.3 Trygghet*

En god og åpen dialog i prosjektgruppa vil virke både trygghetsskapende og tillitsskapende. I praksis vil det si at det er tillit mellom delprosjektlederne, enhetslederne og andre som deltar i prosjektgruppa. Det betyr at vi kan stole på hverandre og ikke være redd for å gjøre eller si noe feil. Det må gis rom for at alle kan føle seg trygge. I en gruppe med lav tillit har gruppe-medlemmene lett for å opptre taktisk/strategisk overfor hverandre. På denne måten bryter den interne dialogen sammen. Det vil herske en utrygghet som gjør at man blir redd for å være kritisk eller fremheve andre, og til slutt sier man ikke noe. Når delprosjektlederne er frustrerte over manglende implementering i egen prosjektskole, (prosjektgruppemøte november 2007) er det viktig at de kan få lov til å snakke om denne frustrasjonen, og at vi når alle, både enhetslederne og delprosjektlederne, begynner å få en felles forståelse, griper fatt i dette og prøver å finne gode løsninger (milepælssamlingen februar 2008). Vi viser til teorikapittelet der Klemsdal sier at grupper eller virksomheter som endrer seg på en ytre styrt måte, hele tiden vil endre seg, men en slik gruppe vil ha store problemer med å utvikle seg (ref kap . 4.2.1.1). Vi er avhengige av tilbakemeldinger for å kunne utvikle oss. Videre er han opptatt av at i moderne organisasjoner eller grupper ligger det et utviklingspotensial i å tvile på sin egen

måte å gjøre ting på. Skal dette være konstruktivt, må vi ha en grunnleggende tro på oss selv og andre. I denne troen ligger trygghet. Derfor er det viktig at vi bygger opp en intern trygghet i prosjektgruppa og da kommer denne tvilen, som Klemsdal omtaler, oss selv i prosjektgruppa til gode der vi gir hverandre tilbakemeldinger på en konstruktiv måte. I milepælssamlingen februar 2008 ble det synlig at noen skoler hadde fått til mer enn andre skoler i arbeidet med læringssamtalen og nedbrytning av mål. Det ble ikke gitt konstruktive tilbakemeldinger til skolene som mente at de hadde begynt å få til noe i prosjektet fra de andre skolene. Hvorfor ble det ikke det? Var det manglende fellesskapsfølelse mellom prosjektskolene som kom til uttrykk?

#### *6.3.1.4 Omsorg*

En av kunnskapsaktivistene som delte av sine erfaringer høsten 2007, og inspirerte de andre kunnskapsaktivistene, fortalte om hvordan hun opplevde hvor viktig det var å vise nærhet og omsorg overfor elevene. Dette er et konkret eksempel på hvor viktig det er å vise omsorg og bry seg om de man skal veilede og undervise. Ved å vise omsorg, mener vi at man får en bedre balanse mellom det kognitive og psykososiale i prosjektgruppa også, og det gir bedre muligheter for læring slik Illeris beskriver i helhetsmodellen for læring og etter modellen ”på og bak scenen”. Ser delprosjektlederne denne sammenhengen? Selv om de ser hvor viktig omsorg er i elevrelasjoner, betyr ikke det at de ser at dette er like viktig i relasjonen mellom voksne eller at de har et fokus på dette i prosjektgruppa. Vi stiller dette spørsmålet for vi har empiri som viser at deltakerne i prosjektgruppa i liten grad gir positive tilbakemeldinger til hverandre. Empirien viser at det er vi som studenter og kompetansemiljøene som gir deltakerne i gruppa konstruktiv tilbakemelding. Delprosjektlederne gir oss som studenter og kompetansemiljøene denne tilbakemeldingen, men lite til hverandre.

#### *6.3.1.5 Indre og ytre dialog i organisasjonslæring*

Vi viser til dobbeltdialog i teorikapittelet 0 der det er snakk om både en ytre og indre dialog for medlemmene i prosjektgruppa. Den ytre dialogen har man med medlemmene i prosjektgruppa når man er både ”på og bak scenen”. Den indre dialogen er en dialog som man fører med seg selv. Denne dialogen er viktig for å forholde seg aktivt til seg selv og hva man gjør. Klemsdal mener med dette at prosjektgruppa er det delprosjektlederne og enhetslederne gjør. Det grunnleggende spørsmålet for prosjektgruppas dialog bør ikke være hvem vi er, men hva vi gjør. Hva er det vi holder på med i vårt daglige arbeid på skolen når vi gjennomfører læringssamtaler?

I teorikapittelet fremgår en måte å se på selvbevisstheten på. Det er som en kontinuerlig dobbeltkommunikasjon. Denne doble dialogen har man på den ene siden med andre og på den andre siden fører man den med seg selv (Mead 1863-1931). Den indre dialogen er helt vesentlig for at delprosjektlederne skal bli seg selv og være seg selv i møte med de andre i prosjektgruppa. En organisasjon eller en gruppe eksisterer først og fremst gjennom de ansattes aktivitet mener Klemsdal. Det grunnleggende spørsmålet for prosjektgruppas indre dialog bør ikke være hvem vi er som deltar i denne gruppa, men hva vi gjør. Hva er det vi holder på med? Den indre dialogen i prosjektgruppa må ha en selvstendighet i forhold til driftsorganisasjonen (prosjektskolene) for å kunne utfolde seg konstruktivt. Vi viser til begrepene driftsorganisasjonen og utviklingsorganisasjonen slik det fremgår i teori kapittelet. Vi har definert IUP-prosjektet som en del av utviklingsorganisasjonen. På denne måten er prosjektet løsrevet fra den daglige driften i projektskolene. Ut fra denne måten å tenke på snakker vi om en mer grunnleggende form for lojalitet hos deltakerne i prosjektgruppa enn å forholde seg til noen vedtatte spilleregler. Delprosjektlederne skal kunne ha frimodighet til å spørre enhetslederne om hva de holder på med når de som delprosjektledere, blir frustrerte over at det går seint med implementering av prosjektet i egen projektskole for eksempel. I prosjektgruppemøtet 14. mars 2008 mener vi å ha empiri som viser at delprosjektlederne ikke gjorde dette. Var dette for at de ikke var trygge på å ha enhetslederne i gruppa? ”Bak scenen” skulle de uformelle rollene prege samhandlingen mellom medlemmene i prosjektgruppa. Delprosjektlederne bør ha en viss frimodighet, og kunne stille spørsmål ved hva vi holder på med. Hvordan kan denne frimodigheten sikres? Hvordan kan prosjektleder bygge tillit blant prosjektgruppemedlemmene slik at de tør å være frimodige i møtene? Ved at den indre dialogen er uavhengig av det som kjennetegner driftsorganisasjonen, burde både delprosjektledere og enhetslederne kunne snakke fritt med hverandre om hva vi holder på med uavhengig av roller. I tillegg vet vi at det er viktig å ha en viss avstand til det vi gjør. Når vi er in action ”på scenen” er det vanskeligheter å se seg selv. Ved å stille spørsmål rundt hva vi gjør når vi er sammen i prosjektgruppa, tvinger vi oss selv til å ta stilling til det som vi ofte kan ta for gitt når vi arbeider til daglig med læringsamtalen.

Prosjektgruppas selvbevissthet er altså ingen tilstand, men en aktivitet (Klemsdal 2006). Det handler om at vi gjennom å stille hverandre spørsmål forsøker å bli klar over oss selv, forstå oss selv og hva vi holder på med. (Prosjektgruppemøte februar 2008) Videre handler det om å skape en gjensidig forståelse av at det vil være en ulik oppfatning av hva vi gjør. Derfor er det viktig å snakke om hvordan vi gjør det og hvordan vi kan gjøre det på en annen måte.

Selvbevisstheten er med andre ord en utviklingsoppgave sier Klemsdal. ”og den oppgaven handler om jevnlig å klargjøre hva vi holder på med, for å kunne endre og forbedre oss og måtene vi jobber på ”

I den indre dialogen i prosjektgruppa der bare delprosjektlederene møtte, så vi at frustrasjonen blant delprosjektlederene økte. Empiri viser at de satt og kjente på ansvaret for prosjektet i egen prosjektskole (prosjektgruppemøte november 2007) Vi måtte involvere enhetslederene for å få til implementering av prosjektet i de ulike skolene. Var delprosjektlederene avhengig av enhetslederene for å få til denne implementeringen? Hadde delprosjektlederene behov for å ha enhetslederene med i prosjektgruppa for å være i stand til å møte seg selv og se seg selv? Vi tolker dette som tegn på at delprosjektlederene mister seg selv om de ikke har kontakt og kommuniserer med andre som kan gi dem tilbakemeldinger og anerkjennelse på hvordan de arbeider som delprosjektledere. Sagt på en annen måte er den indre dialogen i prosjektgruppa avhengig av den ytre dialogen.

Grupper som har for liten grad av ekstern dialog, kan bli virkelighetsfjerne. Dette finner vi hos yrkesgrupper som har en høy profesjonalitet, opptrer som eksperter og definerer at man vet best. De tror heller ikke at de har så mye å hente fra andre utenfor organisasjonen. Dette er ikke en selvbevisst organisasjon sier Klemsdal. Dette har blitt en selvopptatt organisasjon i stedet. Slik vi ser det, kan dette overføres til skolene i IUP-prosjektet. Dette blir tydelig når vi skal arbeide med fornying – og utviklingsarbeid. Det er ikke bygd opp systemer for organisasjonslæring i egne prosjektskoler. Delprosjektlederene og enhetslederene har ikke erfaring med å møte andre skoler for å systematisk arbeide fram noe som skal bli en felles skolekultur. Det var først i prosjektgruppemøtet i mars 2008 at vi landet på felles begrepsbruk rundt utviklingssamtalen. I samme prosjektgruppemøte ble det også bestemt at prosjektskolene selv kunne bestemme hvordan de ønsket å arbeide med nedbrytning av mål og tilpassing av lærestoffet for elevene. Slik vi ser dette, er det en manglende forståelse av at de gjennom prosjektet skal prøve ut, snakke om hvordan de gjør det og hvordan vi kan gjøre dette på en annen måte.

Hvilke forutsetninger må være til stede i prosjektgruppa for å få til organisasjonslæring?

I forhold til de ovenfor beskrevne mener vi at ytre og indre dialog er en forutsetning for å få til organisasjonslæring.



### 6.3.1.6 Taus kunnskap

Delprosjektlederne har mye taus kunnskap, men de har ikke trening i å artikulere den. I prosjektgruppemøtet november 2007 uttrykte en av delprosjektlederne at det er fint å være i denne gruppa for her er det mulig å tenke høyt. Argyris og Schön hevder at man blir bevisst egen tenkning ved å gjøre de "usagte" forutsetningene for det man gjør til et samtaleemne (Tiller 2006). Ved å ha fokus på det vi gjør i prosjektgruppa, vil deltakerne etter hvert bli dyktigere å dele erfaringer og stille spørsmål til hverandre. I første prosjektgruppemøtet (september 2007) var det en av delprosjektlederne som gjorde det forløsende og begynte å fortelle konkret om egen praksis. I prosjektgruppemøtet (08.04.08) kunne vi se at det var flere som naturlig fortalte om egne erfaringer på samme måte. Dreyfus og Dreyfus karakteriserer den menneskelige læringsprosessen i fem analytiske trinn. Det er nybegynner, avansert begyner, kompetent utøver, kyndig utøver og ekspert. Vi mener å ha sett og ut fra empiri at delprosjektlederne er kyndige utøvere med unntak av en av delprosjektlederne. I flere av prosjektgruppemøtene kan vi se at de sitter med tanker og kunnskap som ikke alltid er så lett å dele med andre og sette inn i en helhetlig sammenheng når mange er i prosjektgruppa sammen med mange andre (våren 2008). Dette viser også den grafiske framstillingen av prosjektgruppemøtene høsten 2007 der vi ser at læringskultur lå over alle de andre søylene i alle møtene. Prosjektleder hadde et klart ønske om at delprosjektlederne skulle bli flinke til å dele erfaringer med hverandre og reflektere rundt erfaringene. Slik vi ser det, ville man hatt mindre mulighet for å få til dette dersom prosjektgruppa hadde bestått av både delprosjektledere og enhetsledere høsten 2007. Når vi mener at delprosjektlederne er kyndige utøvere, er det med bakgrunn i at de fortolker situasjoner som oppstår og nye situasjoner gjenkjennes intuitivt. Det er en sammenheng mellom intuisjon, tidligere erfaringer og den nye situasjonen som man står i. Delprosjektlederne har utviklet et perspektiv med bakgrunn i tidligere hendelser og erfaringer. Det utøves ofte en spontan fortolkning. På neste nivå, eksperten, har man en oppfatning av relevante beslutninger, strategier og handlinger i et helhetsperspektiv (holistisk handling). Det vil si at når man er ekspert, veksler man mellom å være "på og bak scenen" Ut fra empiri (prosjektgruppemøte april 2008) viser en av delprosjektlederne at han har denne holistiske måten å handle på.

### 6.3.1.7 Innovasjon - fornying og utvikling.

I prosjektgruppa skal vi har fokus på hva vi gjør og deler våre daglige erfaringer. Er enhetslederne troverdige når de uttaler seg om det som skjer i praksisfeltet når de selv ikke er til stede eller at de ikke sitter med de samme erfaringene som delprosjektlederne har?

Er det slik at enhetslederne opptrer i kraft av sin stilling fordi at de har fjernet seg fra praksisfeltet? Kan dette hindre fornying og utvikling?

Empirien viser at vi brukte tid på å komme fram til felles begrepsforståelse av elevsamtaler, læringssamtaler og utviklingssamtaler. Etter at vi hadde oppnådd en felles forståelse av disse begrepene, viser empirien (prosjektgruppemøte april 2008) at enhetslederne har hatt en større ydmykhet når delprosjektlederne forteller om sine erfaringer. Dette viser at det er viktig å utvikle en felles forståelse av felles begreper. Ved å legge til rette for at vi kunne diskutere disse begrepene i prosjektgruppa for å få en felles forståelse, fikk vi også en dypere forståelse av hverandre og hva vi holder på med. Respekten for hverandre og for våre profesjoner økte.

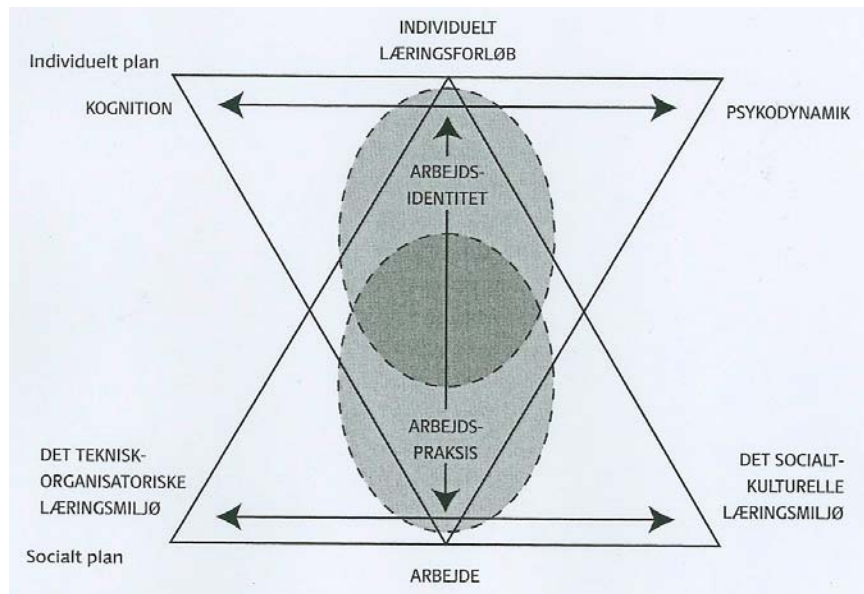
Hvor viktig er det at enhetslederne og delprosjektlederne har en felles forståelse med tanke på å få til fornying og utvikling?

Prosjektleder prøver stadig å minne om at prosjektskolene er heldige som kan få prøve ut nye måter å gjøre ting på i prosjektet, og samtidig tvile eller lure på hvor vellykket dette kan bli. Hvem er det som prøver seg? Det er delprosjektlederne og andre medarbeidere. Har prosjektleder vært flink nok til å spørre delprosjektlederne om hva som skal til for at de tør å prøve ut nye måter å gjøre ting på? Hvilke forutsetninger må være til stede for å føle at man lykkes med utviklingsarbeidet?

### **6.3.2 Drøfting delfunn 2: Den indre kontekst (prosjektgruppa) er avhengig av dialog med den ytre kontekst (prosjektskolene)**

Empirien vår viser at prosjektgruppa er avhengig av en dialog med enhetslederne på den enkelte skole. Dette kan vi faglig uttrykke som at den indre kontekst er avhengig av dialog med den ytre kontekst. Dette ønsker vi å synliggjøre ved hjelp av Illeris helhetsmodell. Vi viser til teorikapittel 4.4. Illeris (2006) har tatt utgangspunkt i et arbeidslivs- og læringsperspektiv i sin helhetsmodell. Disse to perspektivene har vi valgt å sammenligne med den ytre og indre kontekst i IUP-prosjektet. Modellen er utformet på en slik måte at de to trekantmodellene er lagt over hverandre. Den første modellen har grunnlinjen på det sosiale og samfunnsmessige plan i bunnen på modellen. Denne sammenligner vi med den ytre kontekst. Den tredje vinkelen i modellen handler om medarbeidernes læringsforløp som peker opp i det individuelle plan. Denne sammenligner vi med den indre kontekst. Omvendt har læringsmodellen grunnlinja si på det individuelle plan med en vinkel ned på det sosiale plan. Dette forteller noe om at prosjektgruppemedlemmene må ha en viss kompetanse på

individuelt nivå for å kunne delta i den kollektive læringen i prosjektgruppa.



**Figur 13, Illeris helhetsmodell for læring i arbeidslivet**

Det er et fundamentalt forhold at modellen både prøver å skille mellom og sammenkoble læringens individuelle og sosiale plan. Samtidig med at den referer spesielt til læring i arbeidslivet. Sammenkoblingen mellom modellene kan gi uttrykk for at forholdet mellom dem er av en ytre mekanisk karakter. Illeris understreker at det er en dialektisk helhet mellom det subjektive og det objektive. Slik vi ser det, underbygger dette at det må være dialog mellom den ytre og indre kontekst. Dette forsterker seg ytterligere når Illeris mener at det er et samspill mellom to sammenhengende nivå som gjensidig inneholder og forutsetter hverandre. Den objektive omverden er til stede i den subjektive opplevelsen og forståelse preges samtidig av de subjektive oppfattelser og handlinger.

Det er snakk om integrerte subjektive – og samfunnsmessige prosesser i et samspill som bare kan uttrykkes analytisk. Dette vil vi også komme nærmere inn på i delfunn tre der vi ved hjelp av modellen "På og bak scenen" vil synliggjøre skiftningen mellom det subjektive og objektive perspektivet, samtidig blir forståelsen av roller diskutert.

Det dialektiske forholdet kommer til uttrykk i arbeidspraksis i den første trekanten og arbeidsidentitet i den andre trekanten. Samspillet finner vi i overlappingen. Arbeidspraksisen er det sentrale. I IUP-prosjektet er erfaringene som delprosjektlederne gjør sammen med sine medarbeidere og hvordan de kan lære av hverandre det som er interessant. Ved hjelp av Illeris helhetsmodell mener vi at vi har underbygget hovedpåstanden om at den indre kontekst er avhengig av dialog med den ytre kontekst. Alle faktorene i helhetsmodellen må være til stede for at det skal være et godt samspill mellom ytre og indre kontekst.

Vi har prøvd å få til organisasjonslæring i den indre konteksten, og vi som studenter sammen med kompetansemiljøene har lagt opp til og forventet at denne læringen skulle formidles videre til den ytre kontekst. Kompetansemiljøene som er involvert i IUP-prosjektet har stilt spørsmål ved effekten i ytre kontekst. De stilte også spørsmål ved hvem som har hovedansvar i prosjektet. Det ble understreket at enhetslederne har ansvaret for prosjektet i egen prosjektskole og et felles ansvar for hele prosjektet.(Milepælssamling februar 2008).

Ved hjelp av kompetansemiljøenes metaperspektiv på prosessen i ytre og indre kontekst, fikk vi fram en ny forståelse i ytre kontekst. Denne forståelsen medførte en progresjon i prosjektet (ref prosjektgruppemøte 3 våren 2008).

Vi mener det er av avgjørende betydning med dialog mellom indre og ytre kontekst for å få til fornying og utvikling i arbeidet med læringssamtalen/utviklingssamtalen.

Funnene våre viser at delprosjektlederne med fordel kunne hatt mer støtte av enhetslederne i løpet av prosjektperioden høsten 2007. Styrken ved å møte bare delprosjektlederne i prosjektgruppemøtene høsten 2007, var at vi som studenter prøvde å gjøre de trygge i rollen som delprosjektledere. Vi bygde opp om at de skulle ha en god opplevelse når de delte sine erfaringer med de andre i prosjektgruppa. Vi som studenter gav uttrykk for at alle var viktige i gruppa og alle hadde noe å bidra med. Vi er usikre på om vi hadde fått til det samme dersom enhetslederne hadde deltatt i prosjektgruppa høsten 2007. Mye tyder på at det ville være mer på enhetsledernes premisser, og mulighetene for å få til organisasjonslæring hadde vært mindre. Vår grafiske framstilling av prosjektgruppemøtene høsten 2007 viser at læringskulturen låg høyere enn de andre kunnskapshjelperne. Men som det går fram av empirien (milepælssamlingen februar 2007), ble etter hvert dilemma med manglende implementering og dialog mellom delprosjektlederne og enhetslederne en utfordring.

Vi visste at dersom implementering skulle skje, måtte det være en dialog mellom indre og ytre kontekst.

Spørsmålet som vi har stilt oss er om vi kunne greid å skape forståelse for prosjektet i prosjektskolene dersom delprosjektlederne ikke var trygge på seg selv og visste hva dette innebar? Man må ha en viss kunnskap om organisasjonslæring for å forstå hvilke prinsipper denne læringen bygger på. Vi mener også at man ikke kan formidle videre kunnskap eller informasjon uten at den er internalisert.

På milepælssamlingen i februar konkluderte deltakerne med at implementeringen av prosjektet ikke var kommet godt nok i gang. Grunnen til manglende implementering mente de

skyldes liten samhandling mellom delprosjektlederne og enhetslederne. På milepælssamlingen ble det besluttet å iverksette både organisatoriske - og veiledningstiltak for å få til implementeringen av prosjektet i den enkelte prosjektskole. Det vil også være viktig for å globalisere prototyper som ble skapt i den indre kontekst. Det ble vist til at på side 7 i prosjektbeskrivelsen står det at bare en bred involvering kan bringe gode resultater i et prosjekt som utfordrer skolekulturen i Arendal. Det ble bestemt at enhetslederne skulle delta på alle prosjektgruppemøtene, og at møtene skulle være en gang i mnd. Enhetslederne skulle lage en beskrivelse av prosjektskolens ståsted i prosjektet og en egen handlingsplan fram til neste milepælssamling som ble lagt til september 2008.

I siste prosjektgruppemøtet (12.02.08) som delprosjektlederne hadde alene, var ett av de eksterne kompetansemiljøene til stede. Dialogen i gruppa handlet om erfaringsdeling og læring. Delprosjektlederne var enige om at de ønsket samme form og innhold i prosjektgruppemøtene selv om enhetslederne skulle delta i prosjektgruppemøtene. Det var også enighet om å forplikte seg på noen utfordringer i arbeidet med læringssamtalen-/utviklingssamtalen etter hvert prosjektgruppemøte. De ville fortsette å snakke konkret om erfaringene som de gjør seg i prosjektet. Dette prosjektgruppemøtet munnet ut i grep om forpliktelsen. Gode eksempler fra hver skole skulle bli konkretisert ved hjelp av gode spørsmål. Enhetslederne skulle lytte til erfaringene som delprosjektlederne hadde gjort i arbeidet med læringssamtalen/utviklingssamtalen.

Hva skjer i læringsarenaen når den indre konteksten møter den ytre kontekst? Dataene våre viser at den indre konteksten endrer seg når enhetslederne kommer inn. Vi ser at det skjer noe med læringsarenaen, og at dette er avhengig av hvem som er til stede. Delprosjektlederne som før var "bak scenen" på prosjektgruppemøtene, kom nå "på scenen" og handlet strategisk ut fra dette (ref kap 4.4.1) Vi ser at de sosiale rollene endrer seg med den nye sammensetningen av prosjektgruppa. Selv om delprosjektlederne hadde bestemt seg for å fortsette med prosjektgruppemøtene slik de hadde blitt vant til å ha dem, ble det en forandring når enhetslederne skulle delta i den indre kontekst. Det som skjer i læringsarenaen er avhengig av hvem som er til stede. Hvilken rolle må enhetslederne ta på seg når de skal delta i denne læringsarenaen?

Dersom enhetslederne hadde hatt en egen læringsarena høsten 2007 for å jobbe med hovedmål 2 i prosjektet, hadde de kanskje hatt en annen forståelse av prosjektet og brukt mer tid på å implementere prosjektet i egen prosjektskole.

I ett av prosjektgruppemøtene høsten 2007 fortalte en av delprosjektlederne at utfordringen var at det ble ikke satt av tid i prosjektskolen til prosjektet. I dette prosjektgruppemøtet var ett av kompetansemiljøene til stede, og vi har hentet følgende fra empirien. Veilederne fra kompetansemiljøet AFI sier at dette ikke er overraskende å høre. Prosjekter har det med å bli isolerte. Spørsmålet ble: ”Hvordan skape eierforhold ute på skolene? For dere andre: ” Dere gjør noe dere også, og dere får jo til noe?” Enstemmig: ”Ja, da” fra deltakerne. ”Enhetslederen gir tid og er villig til det. Utrolig positiv og sånn, men føler mange ganger at jeg står litt alene. Det er ikke min skyld at han er sjelden til stede og på mange møter.”

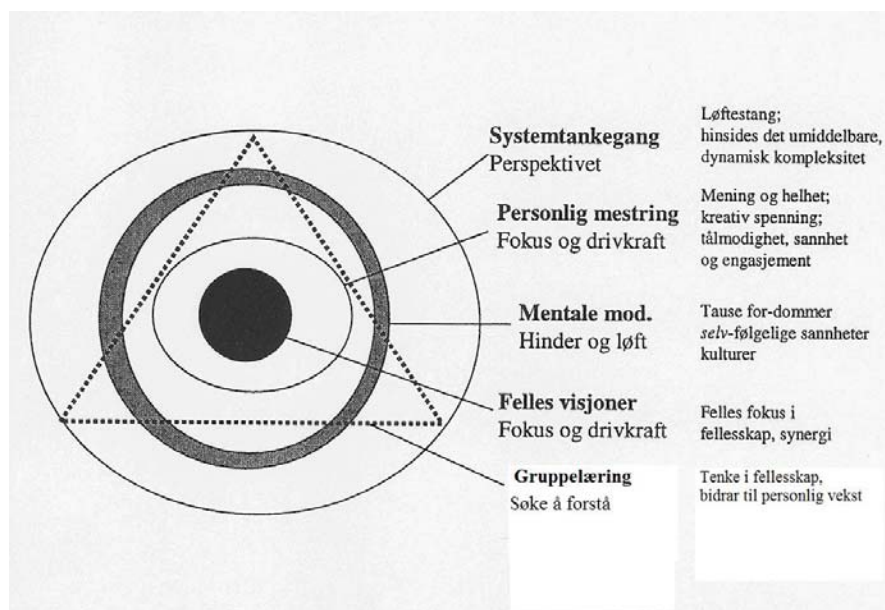
Dette underbygger vår hovedpåstand om at den indre kontekst er avhengig av dialog med den ytre kontekst.

### 6.3.3 Drøfting delfunn 3: Organisasjonslæring er avhengig av det enkelte prosjektgruppedlems helhetsforståelse

I empirien finner vi mange eksempler på at delprosjektlederne og enhetslederne mangler en helhetsforståelse.

(Prosjektgruppemøter 11.09.07, 06.11.07 og milepælssamlingen 05.-06.02.08).

Vi vil drøfte empiri opp mot prosjektgruppedlemmenes kompetanse i forhold til en helhetsforståelse, og ved hjelp av Senges teori om ”Den femte Disiplin” (1999) og en utdyping ved hjelp av Tillers syv veivisere (2006).



Figur 14, Senges teori om ”Den femte disiplin”

Vi viser til teorikapittel 4.4.3 der Senge vektlegger systemtenkning, personlig mestring, mentale modeller, å skape felles visjoner og gruppelæring. Dette kaller han ”Den lærende organisasjons disipliner”. Hovedmålsetning to i prosjektet sier at de som er med i prosjektet skal arbeide i tråd med prinsippene i den lærende organisasjon. Refleksjon og dialog skal ligge til grunn for utvikling av metoder og organisering. Er delprosjektlederne og enhetslederne der at de gjør det? I delfunn 1 har vi drøftet prosjektgruppas evne til dialog. Hva er forutsetninger for å mestre dialogen? Peter Senge mener at det er blant annet personlig mestring. Man har kunnskap og kan utøve bestemte ferdigheter. Deltakerne i prosjektgruppa kan undervise og har høy grad av personlig mestring. Men Senge sier også at man bør kunne oppfatte virkeligheten på en objektiv måte. Har delprosjektlederne greid det? Empirien viser at de var frustrerte over manglende ansvar fra enhetslederne i egne enheter (prosjektguppemøtet november 2007). Denne frustrasjonen hadde kanskje ikke vært slik dersom delprosjektlederne hadde greid å ha både nærhet og distanse til egne oppgaver som delprosjektledere. ”En organisasjons evne til å lære kan ikke være større enn det den er hos organisasjonens medlemmer,” sier Senge. Dette understreker viktigheten av kompetansen til hvert enkelt medlem i prosjektgruppa. I prosjektgruppemøtet april 2008 viste en av delprosjektlederne at han mestret delprosjektlederrollen til fulle. Han delte ikke bare erfaringene sine med oss. Han hadde også evne til å reflektere rundt det han og kollegene hadde gjort av erfaringer og hva det hadde ført til av nye grep. Dette viser at denne delprosjektlederen mestrer sammenhengen mellom personlig og organisasjonsmessig læring, og at han har klart å skape et lærende miljø.

Mentale modeller er antagelser og generalisering. Vi vet at dette påvirker hvordan vi oppfatter det og de vi har rundt oss og hvordan vi handler. Da prosjektet var i oppstartsfasen (oppstartsmøte september 2007), var det nok flere av enhetslederne som tenkte at nå har vi fått midler fra Utdanningsdirektoratet, men det betyr ikke noen endring for meg som enhetsleder og for min prosjektskole, for det pleier det ikke å gjøre når vi får statlige midler. Enhetslederne har ut fra de grafiske framstillingene, blitt mer og mer delaktige i prosjektet. De har gjort organisatoriske endringer i prosjektskolene for at delprosjektlederne og andre medarbeidere på skolen kan gjennomføre læringssamtalene som en del av undervisningen.

Mentale modeller handler også om å artikulere den tause kunnskapen der man får opp tanker og erfaringer til overflaten og dette blir en del av de lærende samtalene. Dette har delprosjektlederne gjort når de blottstiller sine egne tanker og åpner seg for spørsmål fra de andre prosjektgruppemedlemmene.

Å skape felles visjon er også en av de fem disiplinene til Senge. I oppstartsfasen av prosjektet ble det ikke laget noen visjon, men prosjektbeskrivelsen har to klare hovedmål for prosjektet. Senge hevder at det finnes en ekte visjon som forteller at vi mennesker ønsker å skape og lære fordi vi har lyst og ikke fordi noen har fortalt oss at det skal vi gjøre. Når Senge skriver om å få visjoner til å virke, er han opptatt av å få alle med. Skal man få det til, er det vesentlig å ta utgangspunkt i det som er viktig for hver enkelt. Personlig mestring blir utgangspunktet for en felles visjoner. I empirien ser vi at prosjektgruppemedlemmene har skapt sin indre kontekst ved å artikulere tanker og erfaringer samtidig som man lytter til andres. Dette kan også være en måte å utvikle en felles visjon på. ”Visjoner som er virkelig delt, tar tid å utvikle. De utvikles som et biprodukt av samhandling mellom individuelle visjoner” (Klemsdal 2003) Med andre ord kan vi si at vi er i ferd med å utvikle en felles visjon for dette prosjektet, for ” å skape en felles visjon omfatter evnen til å avdekke de felles bildene av fremtiden som fremmer ekte innsatsvilje og deltakelse, snarere enn lydighet” (Senge 1999).

Senge sier at gruppelæring utvikler menneskers evner til å søke å forstå et større bilde som finnes utenfor enkeltmenneskets perspektiv. I prosjektgruppa har vi prøvd å få til utforskende samtaler ved å fjerne seg fra sitt eget perspektiv til å prøve å ta andres. Det er på denne måten vi prøver å få til organisasjonslæring. Senge mener at gruppelæring starter med dialogen. Man må være villig til å sette sine tidligere overbevisninger til side og heller engasjere seg i å tenke i fellesskap Har vi fått til dette i prosjektgruppa? Er det dette et av delprosjektmedlemmene mente da han sa: ”Her er det lov å tenke høyt. ”Senge mener at når grupper virkelig lærer, oppnår den ikke bare resultater, men medlemmene i gruppa opplever en raskere personlig vekst. I prosjektgruppemøtene høsten 2007 viser den grafiske framstillingen av vår opplevelse av kunnskapshjelperne at det var mest fokus på læringskultur og kunnskapsaktivistene fram til de to siste prosjektgruppemøtene. Delprosjektlederne var aktive, de lytta til hverandre og lærte av hverandre, men helhetsperspektivet begynte først å melde seg i prosjektgruppemøtene i november 2007.

Det er viktig å merke seg at Senge understreker at de fem disiplinene utvikles parallelt. Den femte disiplinen er derfor systemtenkning. Med en tanke om at helheten kan bli større enn summen av de enkelte delene. Eller å se hvordan våre egne handlinger er med på å skape de problemene vi opplever, og at de ikke bare er forårsaket av andre. Spørsmålet er stilt før, men denne gangen på en litt annen måte. Ser den enkelte delprosjektleder helheten i prosjektet? Handler det like mye om å skape læringsarenaer for organisasjonslæring som å gjennomføre gode læringssamtaler? Hovedmål to er vel så viktig som hovedmål en. Disse læringsarenaene



er helt nødvendige for å få til fornying og utvikling på de skolene som er med i prosjektet. Senge sier at virkelig læring handler om hva det innebærer å være menneske.

Vi som studenter, prosjektleder og de eksterne kompetansemiljøene har prøvd å bygge kompetanse hos det enkelte prosjektgruppedlem i forhold til helhetsforståelse. Først ved at enhetslederne skulle være med på å utvikle premissene for utvikling av prosjektsøknaden, delta i søknadsprosessen og organisering av prosjektet i egen prosjektskole. Videre var etablering av prosjektgruppa med delprosjektlederne som deltakere et bevisst valg for å skape en felles læringsarena. Men vi var ikke oppmerksomme nok på oppfølging av enhetslederne første halvåret i prosjektet. Hva førte dette til? Enhetslederne lente seg nok litt tilbake de første månedene i prosjektet. Det var en usikkerhet rundt egen rolle og delprosjektledernes rolle i prosjektet. En av delprosjektlederne uttrykte at enhetsleder hadde bare gitt vedkommende rollen som delprosjektleder uten å forklare noe mer (prosjektgruppemøte september 2008). Utfordringen ligger i å forsøke å forstå forskjeller og arbeide med dem på en konstruktiv måte, sier Senge i forordet til boka Human Dynamics (Tiller 2006). Det er en forskjell mellom denne delprosjektlederen og enhetsleder. Forutsetningene for å forstå hva hun hadde fått som oppgave, var ikke til stede. Det var enhetslederen som satt med helhetsforståelsen av prosjektprosessen så langt. Det vil si prosjektbeskrivelsen på den ene siden og det som skjer konkret på prosjektskole på den andre siden. Enhetsleder hadde som oppgave å vise sammenhengen mellom prosjektbeskrivelsen og praksis på skolen. Tom Tiller har brukt paraplyen som metafor for helhetsforståelse. Denne metaforen har i seg Peter Senge sine fem disipliner, og vi har tatt den med fordi vi mener at den beskriver helhetsforståelse tydeligere enn det som kommer frem i Senges teori om "Den femte Disiplin". Paraplyen viser relasjonen mellom visjon, veivisere og det praktisk-metodiske. Tom Tiller sier det på denne måten: "Det blir ikke en fungerende paraply med bare spissen og håndtaket, der spissen symboliserer visjonene, det som peker oppover, og håndtaket viser til det praktiske som man griper til i hverdagen. Det mangler en skjerm med sine oppstivere. Det som skulle stive opp utviklingsparaplyen, var veiviserne. Til sammen skal visjonene, veiviserne og metodene sikre det gode utviklingsforløpet."

Første veiviser handler om å utvikle seg selv. Læreren som bare fikk jobben som delprosjektleder, fikk ikke mulighet for å motiveres for å aktivt ta del i sin egen læring om prosjektet før hun fikk tildelt rollen som delprosjektleder. Delprosjektlederen hadde behov for å få hjelp til selvhjelp, slik at hun kunne forstå hva dette handler om, og ser både den umiddelbare og langsiktige praktiske nytten av innholdet i prosjektet. Tom Tiller mener at forandrings-

forslagene godt kan komme ovenfra, men det som er viktig er at de kobles på en meningsfylt måte til dem som skal sette ideene ut i livet. Det må skje en personliggjøring og en involvering. Derfor er selvutvikling hos delprosjektlederne viktig for å få til fornying og utviklingsarbeid.

Andre veiviser er at mennesker behøver utfordringer. Empirien vår fra høsten 2007 viser at delprosjektlederne har vokst med oppgavene som de har fått. Tom Tiller viser til at det finnes en rekke studier som viser utfordringenes betydning for læringsresultater. Dette underbygger at vår rolle som studenter og de eksterne kompetansemiljøene har vært viktige. Det viser seg at selvutvikling er knyttet til utfordringer.

Tredje veiviser er gjensidighet. Empirien viser at de eksterne kompetansemiljøene har møtt både delprosjektlederne og enhetslederne med gjensidighet. Men det må også være gjensidighet mellom enhetslederne og delprosjektlederne. Er det denne gjensidigheten som har manglet i noen sammenhenger? Tom Tiller hevder at det kan føre galt av sted dersom man styrker ledernes kompetanse, mens lærerne ikke får noe tilbud. Hva er det vi har gjort i prosjektet? Vi startet med å styrke delprosjektledernes kompetanse, og tok kanskje litt for gitt at enhetslederne hadde denne kompetansen. Gjensidigheten mellom delprosjektlederne og enhetslederne må være god om vi skal kunne snakke om organisasjonslæring. Vi kan ikke snakke om fornying og utvikling i prosjektet som skal føre til selvutvikling for den enkelte deltaker, samtidig som enhetslederne er opptatt av regeltenkning, uten at dette får konsekvenser for prosjektet. Var det dette vi så antydninger til høsten 2007?

Fjerde veiviser er å holde øye med det svake leddet. Haster vi videre i prosjektet uten å ha alle med, vil det gå utover hele gruppa etter hvert. I noen sammenhenger kan det svake leddet være ledelsen på en skole eller at det mangler lederkompetanse. Tom Tiller sier at dersom ikke skolens ledelse er aktivt med i planlegging og gjennomføring av utviklingsarbeid, vil det ikke bare kunne gå i stå, men det kan også føre til en rekke andre problemer på andre områder i prosjektskolen. I empirien finner vi sitat fra delprosjektlederne (november 2007) om at enhetslederne ikke hadde tid til å engasjere seg i prosjektet på egen prosjektskole.

Femte veiviser er å ha et våkent blikk på dypkulturene. Gjennom refleksjon i prosjektgruppemøtene prøver vi å få til en sammenheng mellom det vi gjør i læringssamtalen og hvordan vi setter denne samtalen inn i en større og dypere sammenheng. Hvorfor er det viktig å ha en forståelse av taksonomi for å sette både læringsmål og finne riktig nivå på læringsstoffet som skal presenteres for elevene? I prosjektgruppemøtet i februar og mars 2008 diskuterte vi bruk av læringsmål og lav/middels/høy måloppnåelse for elevene der noen av

enhetslederne var redde for å binde seg til dette. Var det ut fra å unngå å se sammenheng mellom det man gjør til daglig og arbeidet med den dypere forståelsen av den nye læreplanen som ligger i dette?

Sjette veiviser er å skape kreativ spenning. Prosjektet krever at vi avviker fra tradisjonell tenkning. Vi har fått midler til fornying og utvikling, men vi har kanskje ikke hatt nok fokus på nye ressurser (delprosjektlederne) og gamle aktører (enhetslederne) samtidig og de organisatoriske rammene som timeplanen legger opp til. Empirien viser at prosjektgruppemøtene har skapt kreative spenninger. Det viser seg at det var en forståelseskluft mellom delprosjektlederne og enhetslederne på milepælsmøtet februar 2008. Ved at de har møtt sammen i prosjektgruppemøtene våren 2008, har det skapt et godt utgangspunkt for utvikling.

Syvende veiviser er den som berøres skal høres. I prosjektgruppa er det viktig at alle er reelle deltakere. Alle kan stille nye og forventede spørsmål som kan føre til ny organisasjonslæring. Tiller sier at så lenge oppgavetyper i skolen er lukket, og målet er å gi flest mulig riktige svar på ferdige spørsmål på kort tid, kan nok elevene lære det som læreboka og læreren har bestemt som riktig kunnskap. På denne måten lærer eleven ikke å lære. I prosjektet kunne vi også hatt en lukket tilnærming der eksterne kompetansmiljø kunne fortalt oss hva som er riktig og galt, og med maler for det meste. Men på denne måten ville ikke prosjektgruppa bli tenkende og lærende. Da vi diskuterte bruk av ferdige kompetanssmål/ læringsmål og bruk av mal for nedbrytning av mål fra ett av kompetansmiljøene (prosjektgruppemøte februar og mars 2008), er vi usikre på om det var på grunn av en helhets – og dybdeforståelse eller om det var redsel for hva dette kan føre med seg av endringer i skolekulturen i prosjektskolene som deltar i prosjektet.

#### **6.4 Konklusjon hovedfunn og delfunn**

Ved hjelp av tre delfunn har vi konkludert med ett hovedfunn som vi har formulert på denne måten: Utvikling av prototyper for organisasjonslæring vil alltid være avhengig av dialogen både i og mellom indre og ytre kontekst.

Vi har også prøvd å si dette med å stille følgende spørsmål: I hvilken kontekst kan organisasjonslæring finne sted og hvilke forutsetninger må være til stede?

I første delfunn konkluderer vi med at organisasjonslæring skjer når medlemmene i prosjektgruppa mestrer dialogen.

Empirien vår viser at medlemmene i prosjektgruppa mestrer dialog når den indre konteksten er trygghets- og tillitsskapende. Videre viser det seg at dialogen i gruppa fungerte best når eksterne kompetansemiljø eller vi som studenter var til stede i gruppa. Vi så også at det ble bedre kvalitet på dialogen når det var kontinuitet i prosjektgruppemøtene. I denne sammenheng så vi tegn på at delprosjektlederne viste større omsorg for hverandre og at de kjente på en likeverdighet i gruppa. Delprosjektlederne hadde mye taus kunnskap, men de hadde ikke trening i å artikulere den. Empirien viser at delprosjektlederne ble flinkere til å artikulere taus kunnskap på slutten av første halvår.

Ved å snakke om ”hva vi gjør” fikk vi også en økt selvbevissthet gjennom samtalene i gruppa. Vi fikk styrket både den indre dialogen hos delprosjektlederne og den ytre dialogen i prosjektgruppa. Dialogen mellom delprosjektlederne hadde en selvstendighet i forhold til driftsorganisasjonen (ytre kontekst) det første halvåret.

Det ble skapt en gjensidig forståelse i prosjektgruppa om at det vil være en ulik oppfatning av ”hva vi gjør”. Det ble viktig å snakke om ”hvordan vi gjør det” og ”hvordan vi kan gjøre det på en annen måte”. Delprosjektlederne har fått en forståelse av hvor viktig det er å kommunisere med andre som kan gi dem tilbakemeldinger og anerkjennelse på hvordan de arbeider som delprosjektledere. Delprosjektlederne kan fortolke situasjoner som oppstår og nye situasjoner gjenkjennes intuitivt. Det var en sammenheng mellom intuisjon, tidligere erfaringer og den nye situasjonen som de stod i.

Vi som studenter mener at vi så tegn til at delprosjektlederne ble mindre frimodige i samspill med enhetslederne i prosjektgruppemøtene. I samspillet med enhetslederne kom delprosjektlederne ”på scenen” og dialogen ble hemmet. Deltakerne ble opptatt av hva de

skulle bestemme istedenfor å snakke om ”hva skal vi gjøre” og hvordan kan vi få til fornying og utvikling.

I andre delfunn konkluderer vi med at den indre konteksten er avhengig av dialog med den ytre konteksten.

Empirien viser at delprosjektlederne er avhengig av dialog med enhetslederne. Med andre ord at den indre konteksten er avhengig av dialog med den ytre.

Funnene i empirien viser tegn på at enhetslederne var for lite støttende overfor delprosjektlederne første halvår av prosjektperioden. Dette setter vi i sammenheng med funnet som viser at det var manglende implementering av prosjektet i prosjektskolene.

I empirien finner vi også tegn til manglende dialog mellom delprosjektlederne og enhetslederne. Det kunne se ut til at samhandling ikke ble prioritert høyt nok. Vi har også funnet tegn til at det heller ikke ble satt av nok tid til prosjektet i prosjektskolene. Det at det for eksempel ikke ble tatt tid fra fellestiden i prosjektskolene til prosjektet mener vi er et tegn på dette.

Vi så tegn på at ny kunnskap ikke var internalisert hos delprosjektlederne. Vi mener å se tegn til at de ikke greide å overføre prinsippene i kollektiv læring som de arbeidet med i indre kontekst, til ytre kontekst. Dette mener vi var grunnen til at det ikke ble etablert læringsarenaer for kollektiv læring på skolene første året i prosjektet. Med andre ord, vi mener å ha sett at det ikke ble utviklet prototyper for organisasjonslæring i ytre kontekst.

I datamaterialet mener vi å ha sett at den indre konteksten endret seg da enhetslederne ble med i prosjektgruppa. Delprosjektlederne som hadde trent seg i å være ”bak scenen” i prosjektgruppemøtene, ble mest ”på scenen” sammen med enhetslederne. De mistet fokus på ”hva vi gjør” til å ta beslutninger sammen med enhetslederne. Vi beskriver med dette funnet følgende sammenheng: Konteksten er avhengig av hvem som er til stede.

Etter å ha arbeidet med prosjektet i ett år, viser det seg at ved å holde fokus på ”hva vi gjør” i prosjektgruppemøtene der både delprosjektlederne og enhetslederne er til stede, greier deltakerne å veksle mellom det å være ”på scenen” og ”bak scenen”. Vi mener med dette å beskrive at det er på denne måten man kan få til organisasjonslæring.

I tredje delfunn konkluderer vi med at organisasjonslæring er avhengig av prosjektgrupped medlemmenes helhetsforståelse. Empirien viser at en av delprosjektlederne mestret delprosjektlederrollen til fulle. Denne delprosjektlederen kunne dele erfaringer, reflekterte

rundt det han og kollegene hadde gjort av erfaringer og hva det hadde ført til av nye grep. Delprosjektlederen mestret sammenhengen mellom individuell - og kollektiv læring. Han hadde skapt et lærende miljø eller en læringsarena i egen prosjektskole, og hadde en holistisk måte å handle på.

Prosjektgrupped medlemmene skapte sin indre kontekst ved å artikulere tanker og erfaringer samtidig som de lyttet til hverandre første halvår i prosjektet. Vi mener å ha sett tegn på at den enkelte delprosjektleder ikke så helheten i prosjektet. Hovedmål to i prosjektet ble ikke så viktig som hovedmål 1. Det å lage læringsarenaer var noe nytt og ukjent for flere av delprosjektlederne og enhetslederne. Vi mener å ha sett tegn til at delprosjektlederne kunne mangle noe fokus på ledelse og det å være leder. Vi så tegn til at lederens autoritet ble framkalt (her kommer sjefen min) da enhetslederne kom inn i prosjektgruppa.

Vi mener at vi så tegn på at enhetslederne gikk inn med "enhetslederrollen" i prosjektgruppa. Det kunne virke som om enhetslederne ikke var opptatt av dialog og refleksjonen, men ble opptatt av å ta beslutninger uten å lytte til delprosjektlederne.

Vi mener å ha funnet tegn til at det var uklare forventninger til hverandre. Empirien viser tegn til at både enhetslederne og delprosjektlederne var usikre på rollene sine i prosjektet.

Det var, etter det vi har sett, en forventning om at enhetsleder hadde en helhetsforståelse av prosjektet ved oppstart og at det var enhetsleders oppgave å formidle informasjon til delprosjektlederne om hva prosjektet ville innebære for prosjektskolene som skulle delta i prosjektet. Med andre ord å sette prosjektbeskrivelsen og daglig praksis på skolene inn i en helhetlig sammenheng. Med helhetlig sammenheng mener vi skiftningen mellom det å være i utviklingsorganisasjonen og det å være i driftsorganisasjonen slik det er beskrevet i teorikapittelet.

Den grafiske framstillingen av empirien viser en utvikling hos delprosjektlederne det første halvår av prosjektperioden. Vi så tegn til at delprosjektlederne vokste med oppgavene og at selvutvikling knyttet til utfordringer man ble stilt overfor.

Empirien viser at de eksterne kompetansemiljøene og delprosjektlederne/enhetslederne viste en gjensidig forståelse overfor hverandre. I noen sammenhenger viser empirien tegn til at den gjensidige forståelsen har manglet mellom enhetslederne og delprosjektlederne.

Vi har funnet tegn på at enhetslederne har ledet prosjektet ut fra en regeltenkning i egen prosjektskole samtidig som man har snakket om fornying og utvikling som skal føre til selvutvikling for den enkelte deltaker i prosjektet.

Vi så tegn til at utviklingsarbeid kan gå i stå, og at dette kan føre til en rekke andre problemer på andre områder i prosjektskolen. Ett eksempel på dette er delprosjektledernes frustrasjon over manglende implementering i prosjektskolene. Dette førte blant annet til usikkerhet om framdrift av prosjektet.

Empirien viser tegn til at enhetslederne kan ha brukt for liten tid til å engasjere seg i prosjektet på egen prosjektskole, noe som vi mener kan ha påvirket den manglende sammenhengen mellom det man gjør til daglig på skolen og arbeidet med den dypere forståelsen av den nye læreplanen.

Prosjektdeltakerne beskrev at de ikke ønsket en lukket tilnærming der de eksterne kompetansemiljø kunne fortelle hva som var riktig eller galt, og med maler for det meste. Vi kan ut fra empiri stille spørsmål om dette var på grunn av en helhets- og dybdeforståelse hos enhetslederne og delprosjektlederne.

Empirien viser tegn til at prosjektgruppemøtene har skapt kreative spenninger. Det har vært en forutsetning for utvikling av prosjektet i ytre kontekst at delprosjektledere og enhetsledere har møtt sammen og hatt felles opplevelse i prosjektgruppemøtene våren 2008.

Vi har sett at alle må være reelle deltakere i prosjektgruppa, for at samtalen kan føre til organisasjonslæring.

Vi tolker empiri dit hen at både delprosjektleder og enhetsleder må være engasjerte i prosjektet, mestre dialog og ha en helhetsforståelse for å få til organisasjonslæring.

Disse delkonklusjonene er utgangspunktet for hovedkonklusjon, perspektivering og tiltak som beskrives i neste kapittel.

## 7 Hovedkonklusjon

Delkonklusjonene fra forrige kapittel danner grunnlaget for de hovedkonklusjoner, perspektiveringer og tiltak som beskrives i dette kapittelet.

Vi har formulert følgende hovedfunn: Utvikling av prototyper for organisasjonslæring vil alltid være avhengig av dialogen både i og mellom indre og ytre kontekst. I tillegg har vi også formulert følgende spørsmål: I hvilken kontekst kan organisasjonslæring finne sted og hvilke forutsetninger må være til stede?

Vi som studenter sitter igjen med en forståelse av at det er manglende dialog som gjør organisasjonslæring vanskelig. Empirien viser manglende dialog mellom prosjektgruppa (indre kontekst) og de enkelte prosjektskolene (ytre kontekst). Det viser seg også en manglende dialog innad i prosjektgruppa når delprosjektlederne og enhetslederne skulle begynne å delta i samme arena.

Vårt hovedfokus var den indre konteksten eller prosjektgruppa gjennom et avgrenset tidsperspektiv. Det vil si høsten 2007 og våren 2008. Vi valgte møtearenaen for prosjektgruppa som indre kontekst og møtearenaene for delprosjektgruppene i prosjektskolene som ytre kontekst.

Det var viktig for oss som studenter, å finne fram til en modell som kunne hjelpe oss til å ha en felles forståelse av hva som var viktig å se etter, lytte etter og bygge opp om/forsterke i arbeidet i prosjektgruppa. "På og bak scenen" hentet fra AFI/Olav Eikeland ble en god modell for å illustrere hva vi var opptatt av skulle skje i prosjektgruppa. Denne modellen var også kjent blant enhetslederne som deltar i prosjektet og beskrevet i prosjektbeskrivelsen.

Ut fra hovedmål to i prosjektet, skal pedagogene i prosjektskolene/barnehagene arbeide i tråd med prinsippene i den lærende organisasjon og etablere møteplasser hvor refleksjon og dialog ligger til grunn for utvikling av metoder og organisering. Dette betydde at man måtte ta utgangspunkt i noen konkrete møteplasser.

I prosjektgruppemøtene var hensikten å snakke om (ha en dialog vedrørende) erfaringer med nye måter å arbeide på, analysere disse erfaringene og utvikle nye eller justerte måter å arbeide på. Innføring av læringssamtalen/utviklingssamtalen måtte prøves ut i prosjektskolene/barnehagene, men for at prosjektskolene skulle kunne lære av denne prøvingen, måtte erfaringene fra disse snakkes systematisk om i kollegiet på skolene og barnehagene. Dialogen var forutsatt å skulle foregå på bestemte måter for å bidra til organisasjonslæring. Dette



fordret en innføringsfase med etablering av en arena (indre kontekst) hvor prosjektgruppa trente seg opp til å diskutere erfaringer analyserende og til å identifisere utfordringer i prosjektet. I prosjektet ble det derfor etablert en slik arena der delprosjektlederne møttes til faste tider. Som studenter med et forskende blikk mener vi å ha sett at en slik prioritering var riktig, men at en god indre kontekst i denne arenaen alene ikke førte til organisasjonslæring.

### **Hva var grunnen til at det ble en manglende dialog?**

Vi som studenter mener å ha sett noe av det Illeris beskriver om ledelse. Han hevder at leder har en viktig rolle og et stort ansvar for læring på arbeidsplassen. Da snakker han om tid, rom, ressurser og oppbakking. Ledelsesansvaret dreier seg om å ta ansvar for å gi ansvaret fra seg. Det å sette av tid er avgjørende. Kollektiv erfaringslæring er noe som må brukes tid og tålmodighet på. Man må gå "den lange, korte veien" sammen.

Empirien viser at deltakerne i prosjektet har mye taus kunnskap som må få lov til å komme til uttrykk. Derfor blir det også viktig å trekke fram dette med å lage gode læringsarenaer der man kan snakke systematisk om sine erfaringer og der dialogen blir tilrettelagt på en bestemt måte. I denne sammenheng har vi som studenter sett at de eksterne kompetansemiljø har bidratt til å tilrettelegge for en god dialog.

Hovedkonklusjonen er at det er visse forutsetninger som må være til stede for å få til organisasjonslæring. Det er av avgjørende betydning at de som skal lære sammen må være i dialog med hverandre selv om man har ulike roller i organisasjonen. Det må settes av felles tid, lages gode læringsarenaer (prototyper på organisasjonslæring) og de må trene seg på dialogen. Dialogen skal være en utforskningsamtale der man tar utgangspunkt i personlig livserfaring, praktisk erfaring, øvelse og utprøving. Dialogen har ikke gitte standpunkt, valg eller "rett lære" å forsvare. Målet er å artikulere, tydeliggjøre, avklare og gi form til personlige erfaringer.

Hovedkonklusjonen kan ha en forklaringskraft i andre skoler og organisasjoner utover det som vi har holdt fram i denne oppgaven. Begrepene "På og bak scenen" for å synliggjøre organisasjonslæring er et allment begrep som lett kan overføres til lignende organisasjoner. På samme måte bør dialogen foregå på en bestemt måte som beskrevet ovenfor for å danne grunnlaget for organisasjonslæring.

Konklusjonen vi mener å kunne trekke er at organisasjonslæring er avhengig av dialog.

Vi, studentene var tett inne i prosjektet og arbeidet med den indre kontekst, som aksjonsforskere og deltakende observatører. Etter hvert gikk vi mer over i en tradisjonell forskerrolle.

Denne måten å arbeide på kan være overførbart til fornyings- og utviklingsarbeid i andre organisasjoner.

Som følgeforskere har vi selv vært i en utvikling i forhold til å forstå våre funn. Dette kan forklare noe av grunnen til at vi ikke har vært tydelige overfor enhetslederne og delprosjektlederne om den manglende dialogen. Vårt ønske har vært at de skulle oppdage det selv gjennom utforskede spørsmål. Dersom enhetslederne hadde hatt en egen læringsarena høsten 2007 for å jobbe med hovedmål 2 i prosjektet, kunne de kanskje ha hatt en annen forståelse tidligere i prosjektperioden. Dette ville, mener vi, kunne ha ført til tidligere implementering av prosjektet i egen prosjektskole.

Med levering av denne oppgaven lukker vi prosjektet for vår del, men IUP-prosjektet lever videre. Vi mener å se et prosjekt i god prosess der utvikling av prototyper for organisasjonslæring er i ferd med å bli implementert.

Arendal, 30.11.08

## 8 Litteraturliste

Amundsen, Ivar, *Forelesning 27.07.2007*

Christensen Søren, Kreiner Kristian – *Prosjektledelse under usikkerhet*, Universitetsforlaget 1991

Digmann Annemette, Bendix Henrik W, Jensen Jens Peter, Jensen Kirsten Engholm, *Offentlig innovation – i balansen mellom idé og systematik*, Børsens forlag 2006

Dreyfus, Hubert L. og Dreyfus, Stuart E, *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. Basil Blackwell 1986

Eide Solveig Botnen, Grelland Hans Herlof, Kristiansen Aslaug, Sævareid Hans Inge, Aasland Dag G., *Fordi vi er mennesker-En bok om samarbeidets etikk*, Fagbokforlaget 2005

Eikeland (med flere) *The Validity of Action Research - Validity in Action Research*, pp.193-240 in Aagaard Nielsen, Kurt and Svensson, Lennart (eds.): *Action And Interactive Research - Beyond Theory and Practice*, Shaker Publishing, Maastricht and Aachen 2006

Eikeland Olav & Finsrud Henrik Dons, *Forskning Og Handling, Søkelys på aksjonsforskning*, Arbeidsforskningsinstituttets Skriftserie – The Work Research Institute's Publication Series 1, 1995

Eikeland Olav og Berg Anne Marie, *Medvirkningsbasert organisasjonslæring og utviklingsarbeid i kommunene*, Kommuneforlaget AS, Oslo, 1997

Eikeland Olav Publikasjon: "Mot et nytt kunnskapsforvaltningsregime", Notat 7/99, Arbeidsforskningsinstituttet 1999

Eikeland Olav, *Aksjonsforskning / Aksjonslæring, dialog og erfaringsdeling*, foredrag 6. november 2007

Eikeland Olav, *Demokrati og medvirkning under et nytt kunnskapsforvaltningsregime, tre foredrag*, notat 5/1997, Arbeidsforskningsinstituttet

Eikeland Olav, *From epistemology to gnoseology – understanding the knowledge claims of action research*, Work Research Institute (WRI), Oslo, Norway.

Eikeland Olav, *Why Should Mainstream Social Researchers Be Interested in Action Research?* Work Research Institute (WRI), Oslo, Norway, Artikkel fra *International Journal of Action Research* Volume 3, Issue 1+2,. *Diversity of Action Research: Experiences and Perspectives*. 2007

Eikeland Olav, *Arbeidsplassen som lærested – noen perspektiver og utfordringer*, Foredrag

på VOX-konferansen ”Sett læring i arbeid”, AFI 2002

Ekman Gunnar, *Fra prat til resultat – om lederskap i hverdagen*, Abstrakt forlag 2004

Fangen Katrine, *Deltagende observasjon*, Fagbokforlaget 2004

Gjerde Susann: *coaching hva hvorfor hvordan*, Fagbokforlaget 2006

Illeris Knud og samarbeidspartnere, *Læring i arbeidslivet*. Roskilde Universitetsforlag 2006

Jacobsen Dag Ingvar, *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Fagbokforlaget 2004

Klemsdal Lars, *Den intuitive organisasjonen Forny virksomheten med de samme menneskene* Gyldendal Norsk Forlag AS 2006

Klemsdal Lars, *Foredrag om visjoner i sammenheng med organisasjonslæring* 2003

Kristiansen Aslaug, *Etiske utfordringer i læreres hverdag. Om etikk i mellommenneskelige relasjoner. I, artikkel* Nordisk Pedagogik (1992).

Levin Morten og Klev Roger, *Forandring som praksis, Læring og utvikling i organisasjoner*, Fagbokforlaget 2002

Seligman Martin, *Ekte lykke, Positiv psykologi i praksis*, Universitetsforlaget, 2007

Senge Peter M, *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon* Oslo: Egmont hjemmets forlag 1999

Stelter Reinhard (Red.), *COACHING læring og utvikling*, Dansk psykologisk forlag, 2006

Tiller, Tom, *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen*, Motoren i det nye læringsløftet 2. utgave, Høyskoleforlaget 2006

Utdanningsdirektoratet, *En lærende skole, Å utvikle en organisasjon er en læringsprosess Men det er ikke så lett som det høres ut til, for det er så mye det kommer an på* Artikkelstafett. Artikkel 5, 2008

Von Krogh Georg, Ichijo Kazuo, Nonaka Ikujiro, *Slik skapes kunnskap*, Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner, N W Damm&Søn, 2005

## 9 Datakilder

- a) Prosjektsøknad og prosjektbeskrivelse for IUP-prosjektet i Arendalsskolen.
- b) Logg fra studentenes deltakende observasjoner høsten 2007.
- c) Prosjektleder/students logg og observasjoner vårsemesteret 2008.
- d) Studentenes logg fra milepælssamlingen 5. og 6. februar 2008.
- e) Resultater av refleksjoner i diskusjonstorg 5. og 6. februar 2008.
  - a. "Forventninger til prosjektleder / delprosjektleder"
  - b. "Når vi lykkes"
  - c. "Lokal forankring"
  - d. "Lojalitet til prosjektet"
- f) Referat prosjektgruppemøte på Myra 11.september 2007
- g) Referat prosjektgruppemøte på Nedenes 25. september 2007
- h) Referat prosjektgruppemøte på Roligheden 9.oktober 2007
- i) Referat prosjektgruppemøte på Myra 6.november 2007
- j) Referat prosjektgruppemøte 8. januar 2008
- k) Referat prosjektgruppemøte 22. januar 2008
- l) Referat fra møte med enhetslederne 10. februar 2008
- m) Referat prosjektgruppemøte 12. februar 2008
- n) Referat prosjektgruppemøte 29. februar 2008
- o) Referat prosjektgruppemøte 14. mars 2008
- p) Referat prosjektgruppemøte 16. mai 2008
- q) Referat prosjektgruppemøte 28. mai 2008