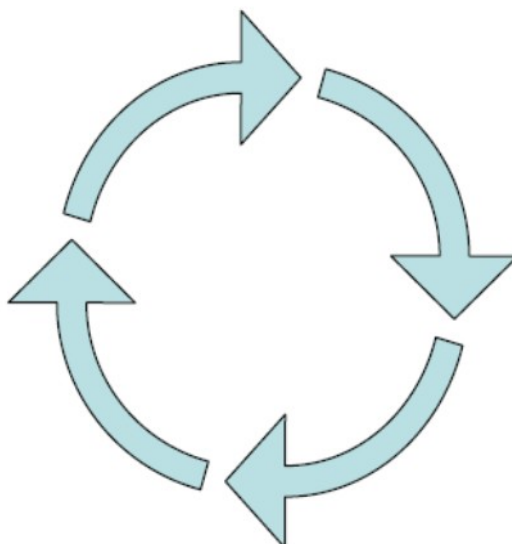


RAPPORT

Organisasjonslæring i skolar

Teoretiske og praktiske perspektiv




Knut Roald

R-NR 2/2008
Avdeling for lærarutdanning og idrett



HØGSKULEN i
SOGN OG FJORDANE



TITTEL ORGANISASJONSLÆRING I SKOLAR – teoretiske og praktiske perspektiv	RAPPORTNR. 02/2008	DATO 24.04.08
PROSJEKTITTEL ORGANISASJONSLÆRING I SKOLAR – teoretiske og praktiske perspektiv	TILGJENGE Open	TAL SIDER 56
FORFATTAR Knut Roald	PROSJEKTLEIAR/-ANSVARLEG Knut Roald	
OPPDRAGSGJEVAR Høgskulen i Sogn og Fjordane	EMNEORD Organisasjonslæring Lærande organisasjonar Utviklingsarbeid Leiing	
SAMANDRAG / SUMMARY <p>Denne rapporten er ein revisjon og ei utviding av ein HSF-publikasjon frå 2004 med same tittel. Etersom organisasjonslæring har fått ein stadig meir sentral plass i både pedagogiske fagtekstar og utdanningspolitiske dokument, har interessa for publikasjonen vore stor. Samtidig har både lærarar og skoleleiarar etterspurt konkretiseringar av omgrepet ”lærande organisasjonar”, noko det nye kp. 3 søker å imøtekome.</p> <p>Kp 1 ”Skolar som lærande organisasjonar – kva kan det bety?” har primært eit praktisk siktemål, medan kp 2 ”Skolar som lærande organisasjonar – teoriar om organisasjonslæring og utviklingsarbeid” går nærare inn på aktuelle teoretiske perspektiv. Kp. 3 ”Kva kjenneteiknar lærande skolar?” er ei oppsummering av karakteristiske trekk som kjem fram i empiriske undersøkingar av utviklingsarbeid ved skolar.</p>		
PRIS Kr 100,-	ISBN 978-82-466-0098-2	ANSVARLEG SIGNATUR  Rasmus Stokke Dekan

Innhald

SKOLAR SOM LÆRANDE ORGANISASJONAR

- <i>kva kan det bety?</i>	4
Organisasjonslæring i skolekvardagen.....	5
Mange tilnærmingar og definisjonar	6
Kva slags organisasjonar er skolar ?	6
Kan skolar lære?.....	7
Leiing av lærande organisasjonar.....	8
Nasjonalt kvalitetssystem og lærande organisasjonar	10
New Public Management og lærande organisasjonar	11
Litteraturliste	12

SKOLAR SOM LÆRANDE ORGANISASJONAR

- <i>teoriar om organisasjonslæring og utviklingsarbeid</i>	14
1. Innleiing.....	15
2. Skolar som organisasjonar.....	16
Ulike perspektiv på organisasjonar	16
Kva slags organisasjonar er skolar?	20
Per Dalin – hovuddimensjonar ved skolen som organisasjon.....	21
3. Utvikling av skolar gjennom organisasjonslæring	23
Utviklingsarbeid i skolen	23
Den lærande organisasjon som perspektiv i utviklingsarbeid.....	24
4. Ulike perspektiv på læring og kunnskap	25
Behavioristisk, kognitivt og sosiokulturelt syn.....	26
Det situerte læringsperspektivet utfordrar oss.....	27
5. Organisasjonsmessig læring – James G. March	29
Cyert og March – rutinelæring og organisasjonen som rasjonell aktør	29
March og Olsen – avgrensa rasjonalitet	29
Levitt og March – syntese og vidare teoriutvikling	30
6. Dobbeltkretslæring og deuterolæring – Argyris og Schön.....	31
Enkeltkretslæring, dobbeltkretslæring og deuterolæring	31
Uttalt teori og bruksteori	32
Den reflekterte praktisk	33
7. Den lærande organisasjon – Peter M. Senge	33
Fem disiplinær for utvikling av organisasjonar	34
Kva er karakteristisk i Senge sitt perspektiv?	36

8. Den kunnskapsutviklende organisasjon – Nonaka og Takeuchi	37
Prosessteg og vilkår.....	37
Kunnskapsspiralen i organisasjonar	39
Mellomnivået i organisasjonen viktigast?.....	40
9. Kritiske perspektiv på teoriar om organisasjonslæring	41
Litteraturliste	43
<i>KVA KJENNETEIKNAR LÆRANDE SKOLAR?</i>	47
Medskapning framfor medbestemming	48
Spørsmål framfor forslag	49
Bevisst utelate motførestillingar i søkefasen.....	49
På jakt etter samanhengar meir enn årsaker	49
Vurdere positive resultat før negative resultat	49
Møteleiing på omgang.....	49
Heterogene arbeidsgrupper	49
Prioritering framfor avstemming.....	50
Milepelar og ansvarsfordeling.....	50
Handlingsorienterte tilbakemeldingar om kompetanseutvikling	50
Pauseromet er ingen god arbeidsstad	50
Skilje mellom utviklingssaker og forvaltningssaker	50
Litteratur	51

Kapittel 1

SKOLAR SOM LÆRANDE ORGANISASJONAR

KVA KAN DET BETY?

Skolar som lærande organisasjonar - kva kan det bety?

Ei rekke av dei nasjonale strategidokumenta som er knytt til Skolereforma "Kunnskapsløftet" (KD 2006), legg vekt på at skolane må utvikle seg som lærande organisasjonar.¹ Dette kan på den eine sida forståast som eit syn på utviklingsarbeid der ein framhevar kollektivt baserte utviklingsprosessar ved den enkelte skole. På den andre sida kan omgrepet 'lærande organisasjonar' forståast meir som uttrykk for ein styringslogikk der staten utviklar nye system for nasjonal vurdering av kvalitet samtidig som kommunane og skolane får auka lokal fridom i styring av økonomi, organisering og utviklingsstrategiar.²

Denne artikkelen søker å gå nærare inn på omgrepet 'skolar som lærande organisasjonar'. Er dette omgrepet eintydig? Er det utan vidare ukomplisert å snakke om 'lærande organisasjonar' knytt til styringssignala statlege styresmakter gir for norsk skole? Og kva kunnskap finst om å leie skolar i retning av det vi omtalar som 'lærande organisasjonar'?

Organisasjonslæring i skolekvardagen

Stortingsmelding nr. 30 slår fast at leiarane er sentrale for at skolar skal fungere som lærande organisasjonar, men stortingsmeldinga seier lite både om teoretiske perspektiv og praktiske implikasjonar i arbeidet med å legge til rette for organisasjonslæring. Skal 'lærande organisasjonar' bli noko meir enn eit relativt meiningstomt slagord i skolen, må vi ha ein diskusjon om kva det betyr å legge til rette for systematisk erfaringsinnsamling, kollegial refleksjon og utviklingsplanlegging. Dette må i stor grad finne stad på viktige arenaer som:

- planleggingsdagar
- team-/seksjons-/avdelingsmøte
- møte i ulike plangrupper/prosjektgrupper
- møte i skolen sine rådsorgan
- møte som gjeld dei tilsette sin medråderett
- elevsamtalar
- konferansetimar
- leiarmøte (på skolenivå, kommunenivå og fylkesnivå)

På desse møteplassane står vi på mange måtar overfor 'sannhetens øyeblikk' i skolekvardagen. Her kjem det gjerne fram om den grunnleggande forståinga av samspelet er formalbyråkratisk forankra eller om ein søker kunnskapsutviklande prosessar. I arbeid med t.d. kvalitetsvurdering og utviklingsplanlegging kan ein ved enkelte skolar få assosiasjonar til politiske fora der møteleiaren styrer ordskiftet ut frå handsopprekking frå dei få som engasjerer seg. Ved andre skolar søker ein meir systematisk inkluderande arbeidsformer der

¹ Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004); Innstilling S. nr. 268 (2003-2004); Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007)

² Det statlege utviklingsprosjektet "Skolen vet best" (2002) vektlegg at utfordringane i norsk skole primært må møtast ved å styrke handlekrafta til den enkelt kommune og skole. Det utvida lokale handlingsrommet blir så følgt opp ved at staten utviklar nye system for vurdering av kvalitet, bl.a. Nasjonale prøver, Elevundersøkinga, Lærarundersøkinga og Foreldreundersøkinga. Ei slik endring av styringa frå input-baserte til output-baserte verkemiddel knyter seg til ein internasjonal styringstrend som vektlegg 'accountability' (ansvarsstyring). Sjå m.a. Langfeldt, Elstad og Hopman (2008)

alle deltar i både analysar, forslag til konstruktive tiltak og fordeling av ansvar for oppfølgingsarbeidet.

Same grunnleggande trekka kan ein finne i ulike opplegg for t.d. elevsamtalar og konferansetimar. Nokre skolar har tilnæringsmåtar som byggjer på at utvikling vil skje på grunnlag av kvalifisert informasjon frå 'fagperson' til 'brukar'. Andre skolar legg meir vekt på møteformer der elev og foreldre si aktive deltaking i førebuing og gjennomføring blir sett på som avgjerande for ei konstruktiv utvikling.

Ulike typar samspel mellom skole-/kommunenivå og kommune-/fylkesnivå kan gjenkjennast ut frå dei same grunntrekka som eg har peika på ovanfor. Utviklingsprosessane blir forskjellige når vi nokre stader ser at formell sakshandsaming og informasjon er utgangspunktet medan andre legg opp til ei bevisst deltakarinvolvering. Dei komande åra vil truleg arbeid med kvalitetsvurdering bli eitt av dei mest spanande felte for utvikling av samspelet mellom ulike nivå i skoleverket. Dette blir ein utfordrande prøve på om vi klarer å legge konstruktivt meiningsinnhald i omgrepet 'lærande organisasjonar'.

Mange tilnærmingar og definisjonar

Det er grunn til å understreke at teorifeltet om organisasjonslæring er mangfaldig og til dels uferdig. To ulike definisjonar illustrerer dette:

Cyert og March definerer 'organisasjonslæring' som:

Mål og rutiner tilpasser fortløpende de erfaringer man gjør (Askvik 1990).

Peter Senge brukar slik definisjon på omgrepet 'lærande organisasjon':

Organisasjonar der deltakarane jamleg utviklar evna til å skape ønska resultat, der nye og ekspansive tankesett blir framelska, der kollektive ambisjonar får spelerom, og der menneska kontinuerleg lærer meir om korleis ein lærer saman (1990).

Vi ser eit spenn frå Cyert og March som legg vekt på tidlegare erfaringar som grunnlag for læringsprosessen, til Senge som er opptatt av framtidsretta og dynamisk teamarbeid som det viktige i organisasjonslæring.

Sjølv om teorifeltet om organisasjonslæring er mangesidig og kanskje uferdig, representerer det ei tilnærming til utviklingsarbeid som klart skil seg frå andre perspektiv. I klassisk organisasjonsutvikling har ein vore mest opptatt av kva strukturar som må leggest om for å oppnå endring. Mange klassiske leiarteoriar er opptatt av samanhengen mellom ulike leiarstilar og medarbeidarane si åtferd. I personalutvikling er fokus retta mot behov for velferd og utvikling hos dei tilsette, medan ein i kvalitetsutvikling og skolevurdering studerer avvik frå gitte kvalitetsindikatorar. Noko forenkla kan vi seie at alle disse tilnærmingane er opptatt av 'input' eller 'output' i utviklingsarbeidet, medan organisasjonslæring rettar søkelyset mot dei kollektive læringsprosessane som finn stad *mellom* 'input' og 'output'.

Kva slags organisasjonar er skolar ?

Ideen om 'skolar som lærande organisasjonar' inneber at ein ser skolar som organisasjonar og utviklingsarbeid i skolen som kollektivt baserte læringsprosessar. Dette kan høyrast

besnærande enkelt og greitt ut, men omfattande internasjonal litteratur og forskning gir oss mange ulike måtar å sjå dette på.³

Bolman & Deal (1991) peikar på fire ulike fortolgingsrammer som er mykje nytta i faglitteratur om organisasjonar:

- I eit *strukturelt perspektiv* ser ein organisasjonar som rasjonelle system opptekne av å realisere gitte mål.
- I eit *humanistisk perspektiv* legg ein vekt på individ sine bidrag i organisasjonen samstundes som samspelet mellom menneska blir sett på som vesentleg.
- I eit *politisk perspektiv* ser ein på organisasjonar som ein arena for interessekampar og konflikhtar.
- Eit *kulturelt perspektiv* rettar søkelyset mot dei uformelle sidene ved ein organisasjon.

Dette gir oss klåre påminningar om at vi fort kan snakke forbi kvarandre når vi omtalar skolen som ein organisasjon.

Også læringsomgrepet blir brukt ut frå fleire forståingsmåtar. Dyste (1999) skisserer tre ulike perspektiv på læring og kunnskap:

- Det *behavioristiske* læringsperspektivet bygger på eit empirisk kunnskapssyn der. kunnskapen er objektivt gitt og erfaringsbasert. Komplekse oppgåver kan ut frå dette brytast ned til delmål samtidig som stimuli og respons frå omgivnadene blir oppfatta som viktige i læringsprosessen.⁴
- Det *kognitive* læringsperspektivet byggjer på eit rasjonalistisk kunnskapssyn. Dei som lærer tar imot informasjon, tolkar den, knyter den saman med det ein alt veit og reorganiserer dei mentale strukturane slik at dei passar inn i ny forståing.⁵
- I det *sosiokulturelle* læringsperspektivet står interaksjon og praktisk samhandling sentralt. Kunnskap er del av ein historisk og kulturell kontekst. Omgrep som 'situert læring' og 'taus kunnskap' blir ofte knytt til det sosiokulturelle læringsperspektivet.⁶

Dette viser oss om at vi også kan ha ulike forståingar når vi drøftar både individuell og kollektiv læring i skolen.

Kan skolar lære?

I samfunnsfaglege miljø er det ein relativt aktiv debatt om vi i det heile kan meine at organisasjonar lærer.⁷ I aukande grad finn vi likevel omtale av organisasjonslæring i faglitteraturen, men det er ikkje eit eintydig bilete som blir teikna av kva slags prosessar dette eigentleg er.

Cyert og March (1963) tar utgangspunkt i eit erfaringsbasert læringsomgrep der synet på både individ, organisasjonar og situasjonar er prega av stabilitet og objektivitet. Dette er ei *behavioristisk* orientering som inneberer at organisasjonslæring i sterk grad vil handle om å endre skolens rutinar, strukturar og prosedyrar for å nå ny og betre praksis.

³ Lillejord (2004) peiker på at Stortingsmelding 30. ikkje viser kjennskap til denne forskinga og litteraturen

⁴ Utgangspunkt i blant andre John Locke

⁵ Eit kunnskapssyn med røter m.a. hos Descartes og Piaget

⁶ Røter tilbake til Dewey, Mead, Vygotsky og Bakhtin

⁷ Mange vil meine at læringsomgrepet bare kan knytast til individ

Argyris og Schön (1978,1996) arbeider ut frå ein meir *kognitiv* posisjon. Dei flyttar fokus frå rutinar, strukturar og prosedyrar til individuelle og gruppebaserte prosessar.

Organisasjonslæring i skolen må etter deira syn handle om reorganisering av mentale strukturar hos lærarane, elevane og foreldra gjennom systematisk refleksjon

Nonaka og Takeuchi (1995) er døme på ei *sosiokulturell tilnærming*. Kjernen i organisasjonslæring ligg etter deira syn i mobilisering og transformering av taus kunnskap. Dei er opptekne av at kunnskap blir utvikla i veksling mellom praktisk utprøving og teoretisk refleksjon. Ny kunnskap om veileigna arbeidsmåtar i skolen når vi primært gjennom systematisk utprøving mellom lærarar, elevar og foreldre.

Peter Senge (1990, 1999) blir ofte gitt hovudansvar for at omgrepet *lærande organisasjonar* har fått slikt gjennomslag. Han ser den lærande organisasjonen som ein arena for bevisst omforming og kontinuerlig læring både individuelt og kollektivt. Heilskapleg (systemisk) tilnærming til utviklingsarbeid er eit kjernepunkt. Ved ein skole vil dette blant anna innebære at vi må ha evne til å sjå dei interne og eksterne samanhengane som verkar inn på det samla arbeidet, ikkje bare enkeltspørsmål knytt til personar eller fag. Vi må søke overblikk over heilskap og delar samtidig, både i og utanfor skolen.

Glosvik (2001) tar opp eit interessant spørsmål om organisasjonar eigentleg *kan* lære gjennom vurderingsarbeid. Han meiner at organisasjonar har nytte av vurdering som strategi for å halde fast ved og kvalitetssikre eksisterande åtferd, men er tvilande til om vurdering utan vidare gir ny og eksplorerande organisasjonslæring av den typen t.d. skolar har behov for i møte med nye samfunnsutfordringar. Dette reiser spørsmål ved om vi i tilstrekkeleg grad kan nå ønska kvalitet i skolen gjennom vektlegging av kvalitetsvurdering. Ulike vurderingsmetodar kan bere i seg ei konserverande kraft som kan vere ei hindring når skolen skal arbeide med nye satsingsmråde som t.d. teknologi og design, filosofi og auka vektlegging av realfag. Vi må derfor også arbeide med utvikling av skolane våre ut frå ei meir open, visjonær og verdiorientert tilnærming.

Leiing av lærande organisasjonar

I ein studie som eg har gjennomført av organisasjonslæring i skolar, kjem det fram eit komplekst forhold av faktorar og samanhengar som synest å vere viktige i utviklingsarbeid (Roald 2000). Når ein søker å forstå dette som læringsprosessar på organisasjonsnivå, teiknar det seg eit mønster i materialet som kan uttrykkast som fire vesentlege kjenneteikn ved skular som lærande organisasjonar. Desse skulane synest å lykkast i å etablere ein fruktbar balansegang i møte mellom:

- erfaring og forventning
- aksjon og refleksjon
- struktur og kultur
- interne og eksterne impulsar

Møte mellom erfaring og forventning inneber at vi i utviklingsarbeidet evnar å kombinere forståing for skolens historie med klåre forventningar om framtida. Dette er ein vanskeleg balansegang i skolevurdering og utviklingsarbeid. Ein kan bli handlingslamma både av å legge einsidig vekt på dei erfaringar som er gjort i fortida, og av å berre orientere seg mot forventningar om framtida.

Møte mellom aksjon og refleksjon handlar om samspel mellom aksjonerande utprøving og systematisk refleksjon i utviklingsarbeidet. Skolens sjølvforståing utviklar seg i veksling mellom jamleg aksjon og refleksjon, noko som stimulerer møtet mellom både taus og eksplisitt kunnskap hos lærarar, elevar og foreldre. Meiner ein at nye idear skal drøftast 'til botn' før ei prøver dei ut, kan diskusjonane ofte utarte til overdrivne og ufruktbare ideologidebattar. På den andre sida kan ivrig utprøving utan systematisk refleksjon undervegs, fort resultere i meir uro enn reell utvikling.

Møte mellom struktur og kultur representerer ei anna avgjerande side i utviklingsarbeidet ved ein skule. Ein må kunne nytte utviklingsstrategiar der ein endrar formelle mål, prosedyrar, ansvarsforhold og arbeidsdeling, samtidig som ein tar i vare uformelle organisasjonsforhold som intuisjon, symbol, ritual og relasjonar.

Møte mellom interne og eksterne impulsar representerer eit potensial for utvikling gjennom å utvide skulane sin kontakt med omgivnadene. Kontakt med lokalmiljøet gir eit vidt og praktisk perspektiv for elvane sine læringsaktivitetar og skulen sin identitet og legitimitet. Skulane i undersøkinga hadde høg grad av samspel med omgivnadene, og dei ønskte seg enno meir interorganisasjons-kontakt av den typen Nonaka og Takeuchi legg vekt på.

Leiingas evne til å involvere lærar, elevar og foreldre aktivt i utviklingsprosessane ved skulen, kjem i undersøkinga fram som eit avgjerande vilkår for å skape ein lærande organisasjon. Tre forhold ser ut til å vere særleg viktige for å fremje slik aktiv involvering:

- korleis ein set saman arbeidsgrupper
- korleis ein førebur problemstillingar som skal drøftast
- korleis ein gjennomfører drøftingar

Når lærarane arbeider med utviklingsspørsmål, har fagseksjonar tradisjonelt vore ein vanleg grupperingsmåte. Dei seinare åra har mange skular også etablert tverrfaglege team med ansvar for ein eller fleire klassar, og dette har gjerne blitt gruppeinndelinga også på t.d. planleggingsdagar. Både fagseksjonar og team kan bli for avgrensande einingar. Bevisst bruk av heterogene lærargrupper og involvering av alle partar i skulesamfunnet ser ut til å gi det beste grunnlaget for gode utviklingsprosessar.

Førebuingane av møte synest avgjerande for om drøftingane vert tilstrekkeleg prosessorienterte. Ein viktig strategi synest å vere at leiinga stiller klåre spørsmål framfor å utarbeide saksutgreiningar og konkrete framlegg til vedtak. Slik kan møta få form av dialog framfor diskusjon.

Ein praktisk, men nyttig detalj er å legge møta i lærarkollegiet til andre areal enn lærarrommet for å bryte opp subkulturar som er utvikla i pausar. Vidare gir det betre involvering å samlast rundt eit møtebord og ikkje i auditorium. Å la ansvaret for møteleiing gå på omgang mellom alle tilsette styrkar også involveringa.

I sjølve møta nyttar dei prosessorienterte skolane i undersøkinga ei rekke metodar for å fremme involvering og god framdrift:

- alle deltakarane i ei gruppe må etter tur legge fram idear før diskusjonen tar til
- å stoppe opp i møta nokre minutt og la den einskilde eller smågrupper tenke ut idear før ein går vidare

- drøfting av positive resultat før negative ved analyse og vurdering
- å vere meir opptekne av framlegg til løysingar enn årsaker til eit problem
- å bevisst utelate motførestellingar i forslagsfasar
- ved oppsummeringar be om eitt framlegg frå kvar person eller gruppe, ikkje alle framlegga frå ei gruppe først og deretter supplering frå andre
- å prioritere i staden for å stemme ved slutten av ein diskusjon
- å ikkje avslutte drøftinga av eit utviklingstiltak utan at ansvarlege, tidspunkt og vurderingsmåtar undervegs og til slutt er planlagt

Dette kan sjå ut som enkle handgrep, men eg forstår dette som kompleks yrkeskunnskap som er utvikla i prosessorienterte kollegium over tid.

Nasjonalt kvalitetssystem og lærande organisasjonar

Innleiingsvis har eg stilt spørsmål ved om det er ukomplisert å snakke om organisasjonslæring knytt til det systemskifte statlege styresmakter signaliserer for norsk skole. Ulike forståingar av både 'organisasjonar' og 'læring' tilseier i alle høve at det er grunn til å etterspørje kva UFD legg til grunn når dei understrekar behovet for å utvikle skolar som 'lærande organisasjonar'.

Det nasjonale kvalitetssystemet vil neppe i seg sjølv skape "organisasjonar der deltakarane jamleg utviklar evna til å skape ønska resultat, der nye og ekspansive tankesett blir framelska..."(Senge 1990). Nasjonale prøver og Skoleporten vil mekanisk og ureflektert brukt nærme seg behavioristiske læringsperspektiv der positiv og negativ respons er den sentrale drivkrafta i system opptatt av rutinar, strukturar og prosedyrar. Det samsvarar i liten grad med den systematiske refleksjon og produktive kunnskapsutviklinga som t.d. Argyris & Schön og Nonaka & Takeuchi legg vekt på.

På den andre sida *kan* leiinga og dei tilsette ved ein skole arbeide med kvalitetsvurdering på måtar som fremjar det dynamiske teamarbeidet som Senge framhevar. Det føreset at ein arbeider systemisk på den måten at nasjonale prøver og informasjonen i Skoleporten inngår i eit heilskapleg vurderingssystem som søker eit mangfaldig innsyn i elevane si faglege og personlege utvikling.

Gjøvik kommune blei i 2003 tildelt ein statleg skoleeigarpris for eit velfungerande system for kvalitetsvurdering og -utvikling. Artikkelforfattaren har eit distansert forhold til pristildelingar av denne typen, men ser det like fullt nyttig å sjå til det breie kvalitets- og utviklingssyn vi finn i Gjøvik. Ved alle skolar arbeider ein ut frå både kvalitative og kvantitative metodar for skaffe kunnskap om læringsverksemda. Elev- og foreldresamtalane dannar grunnlag for systematiske drøftingar i klassemøte og i lærarane sine teammøte. Undersøkingar om skolens læringsstrategiar og elevanes trivsel blir sett i samanheng med den innsikt nasjonale prøver og eksamensresultata kan gi. Samtidig blir det arbeidd systematisk med skolen sin utviklingsplan og jamleg gjennomført undersøkingar om samarbeidet mellom tilsette og leiing og mellom skolen og heimane. Biletet blir fylt ut ved at skolane også nyttar ekstern kollegarettleiing og andre former for ekstern vurderingskompetanse.

Liknande kvalitetssystem finn vi i Klepp kommune som blei tildelt skoleeigarprisen i 2004. I begge kommunane ser vi at oppbygginga og gjennomføringa av kvalitetssystemet tilstrebar læringsformer prega av deltaking, dialog og kontinuerleg kunnskapsutvikling.

Dei nasjonale prøvene vil bli gjennomførte ved alle norske skolar. Isolert sett vil prøvene kunne gi informasjon som mange skolar ikkje maktar å gjere seg nytte av ettersom kapasiteten til analyse- og utviklingsarbeid er avgrensa. Prøveresultata kan då snarare virke nedbrytande enn oppbyggjande på skolen sitt læringsmiljø.⁸ I det første året med nasjonale prøver har det vore stor merksemd rundt utforminga og gjennomføringa av prøvene. Kunnskapen om organisasjonslæring gir oss klåre indikasjonar om viktige føresetnader for at dei nasjonale prøvene skal kunne bli til nytte i norske skolar. Prøvene må då inngå i eit heilskapleg system av både kvalitativt og kvantitativt vurderingsarbeid ved kvar skule og i kvar kommune. Felles kollegial drøfting og planlegging *før* prøvene og systematisk utviklingsarbeid i *etterkant* vil vere det avgjerande for organisasjonens læringsutbytte.

New Public Management og lærande organisasjonar

UFD sitt strategidokument "Skolen vet best" kan indikere at "New Public Management" (NPM) er inspirasjonskjelde for det systemskifte ein legg opp til i styringa av norsk skole. Sentrale trekk ved NPM-tenkinga er:

- Ei tydeleg leiarrolle som suksessfaktor
- Auka handlingsrom for kvar driftseining
- Auka krav til måloppnåing, resultat, kostnadseffektivitet og produktivitet
- Vektlegging av konkurranse som incentiv
- Vektlegging av brukaren sine syn på tenesteytinga

(Christensen 2002, Olaussen og Wollebæk 2002)

Det kan vere nærligande å sjå NPM som ein reaksjon på svake sider ved tradisjonell regelstyrt offentleg styring. Det kan vere positive element i ein debatt om eigna styringssystem, men det forpliktar oss samtidig til å vere vakne for at vi ikkje "skyl barnet ut med badevatnet".

Dersom vi ønskjer at skolar skal utvikle seg til lærande organisasjonar, må styringsmekanismene i skoleverket understøtte dei dynamiske samspelformene som kjenneteiknar ulike former for organisasjonslæring. Stortingsmeldinga "Kultur for læring" legg vekt på ei sterk leiarrolle utan at styrken i denne rolla blir klårgjort i forhold til leing av dynamiske kollektive prosessar som kjenneteiknar læring i organisasjonar. Elev- og foreldrerolla synest meir utforma i eit brukarperspektiv enn det deltakarperspektivet som er avgjerande for produktiv skoleutvikling.⁹ Dersom skolar skal kunne vere lærande organisasjonar, er det naudsynt at vi bygger på velfungerande partnerskap mellom lærarar, elevar, foreldre og lokalmiljø. Lærarane må ha systemisk heilskapsforståing for å kunne arbeide godt med utviklingsoppgåver. Så langt det er råd må også elevar og foreldre delta i utviklingsarbeidet innanfor denne heilskaplege forståinga.

Ein kan sjå motsetnader mellom idear knytt til New Public Management og idear om lærande organisasjonar (Scherp 2002). Andre ser meir ei kontinuerleg historisk utvikling av styringsregime frå 'Profesjonelle byråkrati' til 'New Public Management' og vidare til 'Lærande organisasjonar' (Dahl 2004; Dahl, Klewe og Skov 2004). Slike synsmåtar reiser i alle høve ein debatt som det er grunn til å halde levande. Omgrepet 'lærande organisasjonar'

⁸ Ein tilstand som March omtalar som 'mislearning'

⁹ Ole Harrit (1998) legg sterk vekt på ein slik diskusjon i det han beskriv som forholdet mellom brukar- og borgarperspektivet.

kan framstå meir som retorikk enn realitet dersom ein ikkje legg vekt på å avklare og arbeide ut frå føresetnader og prosessar som er vesentlege i organisasjonslæring. *Handlingsrom* framstår som sentralt omgrep i strategidokumenta knytt til Kunnskapsløftet. Hovudsynspunkta frå forskning og teori om lærande organisasjonar tydar på at merksemda meir bør rettast mot det *samhandlingsrom* ein maktar å utvikle mellom leiing, lærarar, elevar, foreldre og lokalmiljø ved den einskilde skole, mellom skolar i kvar kommune og mellom dei ulike nivåa i skolesystemet som har ansvar for å realisere faglege og sosiale mål i skolen.

Litteraturliste

- Argyris, C., og Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Argyris, C., og Schön, D. A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, method and practice*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Askvik, S. (1990). Ledelse og organisasjonslæring. I: O. Nordhaug, *Læring i organisasjoner: Utvikling av menneskelige ressurser* (s. 165-186). Oslo: Tano.
- Bolman, L. G., og Deal, T. E. (1991). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse: Strukturer, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. (Overs. av H. Gröhn). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Christensen, T. m.fl. (2002). *Forvaltning og politikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Cyert, R. M., og March, J. G. (1963). *A behavioral theory of the firm*. New Jersey: Prentice-Hall International.
- Dahl, T. (2004). *Å ville utvikle skolen. Ledelse og satsing på ledelse i skolen*. Trondheim: SINTEF
- Dahl, T. , Klewe, L. og Skov, P. *En skole i bevegelse. Evaluering af satsing på kvalitetsudvikling i den norske grunnskole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Dysthe, O. (1999). Mappedvurdering som læringsform og sammenhengen med kunnskaps- og læringssyn. I: O. L. Fuglestad, S. Lillejord og J. Tobiassen (red.), *Reformperspektiv på skole- og elevvurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Glovik, Ø. (2001). *Prøveforelesing: Institusjonalisering av læring gjennom evaluering. Møtelegheiter og avgrensingar*. Universitetet i Bergen, Det samfunnsvitenskapelige fakultet.

- Harrit, O. (et al.) (1998). *Prosjekt skoleevaluering. Praksis og perspektiver. En midtvejsrapport*. København: Danmark lærerhøjskole.
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Lillejord, S. (2004). *Kultur og læring*. Kronikk I Dagbladet 02.09.04. Oslo: Dagbladet
- Langfeldt, G., Elstad, E. og Hopmann, S. (2008) *Ansvar og kvalitet – strategier for styring i skolen* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Nonaka, I., og Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. New York: Oxford University Press.
- Olaussen, Å. Og Wollebæk, H.P. *New Public Management*. Temanotat 2002/6. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Roald, K. (2000). *Ungdomsskular som lærande organisasjonar*. R-nr. 6/2000, Høgskulen i Sogn og Fjordane, avdeling for lærarutdanning.
- Scherp, H.Å. (2002). *Læreres miljø: att leda skolan som lærande organisasjon*. Karlstad University studies 2002/44. Karlstad: Universitetet
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The art & practice of the learning organization*. New York: Doubleday Currency.
- Senge, P. M. m.fl. (1999). *The Dance of Change: A Fifth Discipline Resource*. New York: Random House, Doubleday.
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-04). *Kultur for læring*. Oslo: KUF.
- Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: KD.
- UFD (2002). *Skolen vet best. Situasjonsbeskrivelse av norsk grunnopplæring*. Oslo: UFD

Kapittel 2

SKOLAR SOM LÆRANDE ORGANISASJONAR

TEORIER OM ORGANISASJONSLÆRING OG UTVIKLINGSARBEID

SKOLAR SOM LÆRANDE ORGANISASJONAR

TEORAR OM ORGANISASJONSLÆRING OG UTVIKLINGSARBEID

1. Innleiing

Ein studie av utviklingsarbeid i skolar i lys av teoriar om organisasjonslæring, inneber at ein ser på skolar som organisasjonar og utviklingsprosessar som læring. Eg vil innleiingsvis gå inn på ulike forståingar av omgrepa 'organisasjonar', 'utviklingsarbeid' og 'læring'. Deretter gjer eg greie for arbeidet til nokre sentrale bidragsytarar i teorifeltet om organisasjonslæring: James March, Chris Argyris og Donald Schön, Peter Senge samt Ikujiro Nonaka og Hirotaka Takeuchi. Desse legg vekt på ulike sider ved organisasjonar og læringsprosessar, og framstår slik sett dels som kritiske og dels som utfyllande til kvarandre. Teoribidraga representerer samtidig ulike tidsepokar og reflekterer i nokon grad tidsprege erkjenningar innan organisasjons-, lærings- og vitskapsteori.

Dogson (1993) konstaterer at tema knytt til organisasjonar og læring har fått stor merksemd innan eit breitt utval av disiplinær dei siste 10-15 åra. Han viser at studiar innan organisasjonsteori, psykologi, industriell økonomi, økonomisk historie og leing- og innovasjonsteori alle er opptekne av læringsperspektivet. Imidlertid er det lita semje innan og mellom disiplinane om kva organisasjonslæring er og korleis den foregår.¹

Røvik (1998) viser at det er i ferd med å utvikle seg ein norskspråkleg litteratur om læring i organisasjonar (Askvik 1995; Dalin, P. 1993; Hustad 1998; Levin og Klev 1998). Innan norsk pedagogisk litteratur har synsmåtane om skolen som lærande organisasjon også fått utbreiing i 90-åra. Per Dalin nyttar alt i 1978 omgrepet 'systematisk lærende organisasjon' i ein teoretisk gjennomgang av endringsarbeid i skolar (Dalin 1978, s. 54) og følgjer dette opp i ei rekkje bokutgjevingar i 80-åra og 90-åra. Andre norske arbeid som tar opp organisasjonslæring i pedagogiske drøftingar er: Birkemo (1999); Bjørnsrud (1999); Dale (1989, 1993, 1999); Grøterud og Nilsen (1998); Monsen (1998); Sundland (1996); Tiller (1986, 1999).

Hustad ser teorimangfaldet som nyttig for å kunne forklare og forstå ulike sider ved organisasjonslæring. Omgrepet 'organisasjonsmessig læring' vert knytt til idear om at organisasjonen i seg sjølv lærer. 'Læring i organisasjonar' er gjerne språkbruken når synsvinkelen primært gjeld individa si læring innanfor ei organisasjonsramme, medan omgrepet 'lærande organisasjonar' meir rettar søkelyset mot dynamiske tilstandar i ein

¹ Glosvik (1999, s. 2) peikar på at medan eit grunnleggjande kodeord innan organisasjonsstudier i 80-åra var leiarskap, er det omfattande interesse for læringsomgrepet i 90-åra. Eit søk på "learning organization" via MIT søkemotor i desember 1999 gir vel 38.000 treff, dei fleste utjevne etter 1990. Hustad (1996, s. 2) viser at ideen om lærande organisasjonar har fanga så stor merksemd at internasjonale samfunnsvitskaplege tidsskrift som *Organization Science* og *Organizational Dynamics* har gjeve ut spesialutgåver om temaet. Eit anna døme ser vi når *Management learning* har vorte nytt namn på tidsskriftet som tidlegare heitte *Management Education & Development*.

organisasjon der vilkåra for kunnskapsutvikling i grupper og kollektiv vert vektlagt (Hustad 1996). Glosvik (1999) viser til ei rekke andre omgrep som 'organisasjonslæring' (Argyris og Schön 1996), 'den intelligente organisasjon' (Choo 1998), 'den vitande organisasjonen' (Choo 1998a) og 'lærande planlegging' (Amdam og Amdam 1990).

Eg vel å nytte 'organisasjonslæring' som samlande omgrep i teksten. Organisasjonslæring dekker då både igangsetjing, sjølve læringsprosessen, utfall, bevaring og gjenhenting av kunnskap.

2. Skolar som organisasjonar

Ein studie av skolar som lærande organisasjonar legg til grunn at ein kan forstå skolar innanfor den tenking og terminologi som knyter seg til omgrepet 'organisasjon'. Eit slikt utgangspunkt er klårt representert innan det pedagogikkfaglege miljøet, samtidig ser vi synspunkt som uttrykker skepsis til organisasjonstilnærminga. I Kyrkje- og undervisningsdepartementet sitt arbeid med vurdering av leiarprogrammet "Ledelse i skolen" uttrykker Asplan Analyse at skolen er så særreigen at omgrepet 'organisasjon' ikkje høver. Det vert peika på at skolen skal produsere kultur utan at utfallet kan bli tilstrekkeleg spesifisert på førehand. I tillegg er skolen sine mål vage, mangfaldige og motstridande (Asplan Analyse 1992, s. 45).²

Eg vel å nytte organisasjonsomgrepet på skolar, men ser den problematiske utfordringa som ligg både i Asplan Analyse sine innvendingar og i mangfaldet av interne grupperingar og eksterne tilknytningar som er karakteristisk for eit skolesamfunn. Organisasjonsteori skisserer eit vidt spekter av tilnærmingar. Eit sentralt spørsmål blir då kva som synest å vere eigna synsmåtar på skolar som organisasjonar, og kva desse synsmåtane igjen fører med seg av implikasjonar for utviklingsarbeid.

Ulike perspektiv på organisasjonar

Røvik (1998, s. 3) innleiar boka si om trendar i organisasjonstenkinga ved tusenårskiftet med denne tankerekka:

Som organisasjonsforsker må jeg innrømme at jeg av og til har vært misunnelig på våre kollegaer geologene. De strukturer som de studerer ...er nøyaktig de samme i dag som for hundre år siden ...I motsetning til geologene studerer vi organisasjonsforskere objekter som stadig endres. Når det kommer til nye teorier på vårt felt, er det ikke nødvendigvis uttrykk for at det utvikles stadig mer presise innsikter, og at de snart en gang for alle vil være forstått og forklart. Snarere kan strømmen av nye teorier avspeile at det stadig oppstår nye utviklingsmønstre og nye organisasjonsformer.

Dette understrekar at ein må nærme seg forståinga av organisasjonar medviten om korleis interne og eksterne faktorar har innverknad på kvarandre. Like eins kan aktuelle mønster mellom faktorane vere omskiftelege i tid og rom. Eit slikt utgangspunkt gjer det naudsynt å klårgjere ulike perspektiv som ein kan studere organisasjonar ut frå.

I litteraturgjennomgangen finn eg at definisjonar på organisasjonar både har felles trekk og ulike vektleggingar. Organisasjonar blir gjennomgåande forklart som sosiale system med kjenneteikn som:

- definert medlemskap
- formelle reglar som omhandlar avgjerds- og arbeidsfordelinga

² Eg synest for eigen del at Asplan Analyse her har snevre forståingar både av skulens oppgåve og omgrepet 'organisasjon', men synspunktet deira høyrer med i drøftingar av skular som organisasjonar.

- varer over tid
- relativt stabile mål og/eller verdier

Elementa vert gjerne presenterte med fleire nyansar enn ei slik punktvis liste indikerer, og ikkje alle elementa er representerte i kvar definisjon.³

Organisasjonslitteraturen nyttar ulike perspektiv som fortolkingsrammer i studiar av organisasjonar.⁴ I dette arbeidet avgrensar eg framstillinga til nokre teoretiske innspel som synest relevante i arbeidet med innsamling og tolking av empirisk materiale om utviklingsarbeid i ungdomsskolar.

Fleire norske organisasjonsteoretikarar finn Bolman & Deal (1991) si oppstilling av fire ulike perspektiv som fruktbare synsmåtar for forståinga av ein organisasjon:⁵

- strukturelt
- kulturelt
- humanistisk
- politisk

Utgangspunktet er at ein må kunne nytte ulike fortolkingsrammer anten ein studerer organisasjonar utanfrå eller arbeider med utvikling av verksemda som leiar eller tilsett.

I det *strukturelle perspektivet* ser ein organisasjonar som rasjonelle system oppteke av å realisere gitte mål. Organisasjonsstruktur, prosedyrar, ansvarsforhold og arbeidsdeling er nøkkelord innanfor ei formell organisasjonsforståing.

Det *humanistiske perspektivet* legg vekt på individet sine bidrag i organisasjonen samstundes som samspelet mellom menneska i organisasjonen vert sett på som vesentleg. I tradisjonen til det humanistiske menneskesynet er behov og motivasjon nøkkelord.

I det *politiske perspektivet* ser ein på organisasjonar som ein arena for interessekampar og konflikter. Konfliktene kjem gjerne til uttrykk gjennom dei verdiane einskildpersonar og grupper søker å realisere når ressursar skal fordelast.

I det *kulturelle perspektivet* er ein oppteken av å forstå dei uformelle sidene ved ein organisasjon. Tilveret er ikkje fullt ut rasjonelt og lineært. I dette perspektivet nyttar ein difor gjerne omgrep som meinig, tru og tillit og rettar søkelyset mot metafor, symbol og ritual. Motseiingar og dilemma er ein del av vårt daglege liv, og ein ser på det som skjer i ein organisasjon som symbol for meiningane bak handlingane.

Astley og Van de Ven (1981) ser ulike organisasjonsteoretiske forståingar i forhold til to hovuddimensjonar:

- makronivå vs mikronivå
- deterministisk vs voluntaristisk

Ser ein organisasjonar ut frå makronivå, er perspektivet organisasjonar som kollektive fenomen. Ein er då oppteken av eigenskapar ved organisasjonar som heilskap og system. Sett frå mikronivå, framstår organisasjonar meir som ei ramme for individuelle handlingar. Ein fokuserer her på det indre livet i organisasjonen, på einskildindivid og prosessar mellom desse.

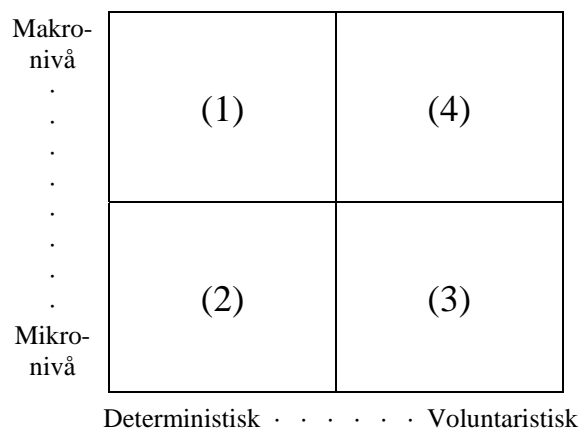
³Aktuelle tilvisingar er Argyris og Schön (1996, s. 10); Blegen og Nylehn (1987, s. 33); Bukve (1997, s. 34); Dale (1989, s. 13); Fivelsdal og Bakka (1987, s. 21); Flaa m.fl. (1986, s. 9).

⁴ Ulike perspektiv er det mellom anna gjort greie for i Morgan (1988); Roness (1997); Røvik (1998); Scott (1998).

⁵ Bastøe og Dahl (1998); Per Dalin (1994); Åke Dalin (1999); Jacobsen og Thorsvik (1997).

I eit deterministisk perspektiv synest handlingar og vedtak i organisasjonen å vere regulerte av omgивnadene. Ei voluntaristisk tilnærming oppfattar det som skjer i ein organisasjon hovudsakleg i lys av viljestyrte handlingar både internt i organisasjonen og i høve omgивnader og rammevilkår.

Ser ein dimensjonane makro-mikro og deterministisk-voluntaristisk i forhold til einannan, kan det etablerast fire ulike tilnærmingar for studie av organisasjonar slik det går fram av figur 1.



Figur 1 Ulike tilnærmingar for studie av organisasjonar (etter Astley og Van de Ven 1981)

Eit deterministisk perspektiv på makronivå (1) ser utvikling i ein organisasjon hovudsakleg som ei tilpassing til omgивnadene med lite rom for handling og bevisst intern leiing. Sett frå eit deterministisk perspektiv på mikronivå (2) vil ein særleg vere oppteken av korleis handlingane til individa er bestemte av den organisasjonsmessige konteksten ein handlar innanfor.

Ut frå eit voluntaristisk perspektiv på mikronivå (3) ser ein menneskelege handlingar som relativt frie i høve til strukturelle rammer i organisasjonen. Både interne forhold i organisasjonen og omgивnadene kan bli påverka av individuelle handlingar. Eit voluntaristisk perspektiv på makronivå (4) fokuserer på kollektive eigenskapar ved organisasjonen. Ein set lys på korleis dei impliserte personane som kollektiv kan påverke og forme både det indre livet i organisasjonen og sine eigne omgивnader.

Bukve (1997) skil mellom 'rasjonelle' i motsetning til 'naturlege' system, og 'lukka' i motsetning til 'opne' system. Rasjonelle system er reiskapar for måloppnåing, medan naturlege system er produkt av krefter som ein internt i systemet ikkje har fullt herredømme over. Lukka system kan studerast uavhengig av omgивnadene, medan virkemåten til opne system vert bestemt av forholdet mellom systemet og omverda. Dei ulike systemforståingane vert sett i forhold til kvarandre i figur 2.

	Lukka system	Ope system
Rasjonelt system	<i>Rasjonell maskin</i>	<i>Ope system</i>
Naturleg system	<i>Sjølvgrodd organisme</i>	<i>Multiaktør-system</i>

Figur 2 Ulike perspektiv på organisasjonar (Bukve 1997)

I eit rasjonelt og lukka systemperspektiv ser ein på ein organisasjon som instrument for måloppnåing, styrt frå toppen gjennom formelle vedtak (rasjonell maskin). Eit naturleg og lukka system er i sterkare grad dominert av uformelle strukturar, men indre forhold står også her i fokus (sjølvgrodd organisme).

Ideen om eit ope rasjonelt system tar utgangspunkt i ei mål-middel-forståing der organisasjonen må styrast gjennom eit farvatn der omgjevnadene skaper ulike problem og utfordringar (ope system). Det perspektivet som ser organisasjonar som opne og naturlege system, er oppteke av at både interne og eksterne aktørar handlar ut frå egne avgrensa ståstarar (multiaktørssystem). Spenningar og konflikhtar mellom dei ulike delane av systemet er då regelen og ikkje unntaket. Ut frå forståinga av opne og naturlege system, ser Bukve spørsmålet om korleis samordninga mellom aktørane i organisasjonen finn stad. Organisasjonar som er sterkt samordna med tanke på rasjonell styring ovanfrå, er 'tett kopla system', medan samanhengen mellom element er meir usikker i 'laust kopla system' (ibid 1997).

Naturlege opne system assosierer til såkalla 'systemteori'. Nordland ser systemteori i samanheng med det vitskapsteoretiske paradigmeskiftet som har funne stad innanfor mange fagområde på 1900-tallet; fysikk, kultur, sosiologi såvel som pedagogikk og psykologi. Ho viser her til sentrale forskarar som Einstein, Bohr og Bateson. Måten ein tenkjer og oppfattar kunnskap på, har endra seg frå å legge vekt på lineær årsak og verknad til å rette søkelyset mot heilskap og system. Forskingsinteressa har endra seg til å sjå heilskapar i staden for delar, ein tar til å studere prosessar i staden for stoff. Nordland vektlegg at mange forskarar har sett på systemteori som den viktigaste og mest vidtrekkande revolusjonen i erkjenning i vår tid. Ho viser til at Bateson kallar systemperspektivet for den største bit av kunnskapens tre menneska har tatt på to tusen år. Tilværet blir ikkje sett som avgrensa delar, men som straumar av energi og stoff, informasjon og kommunikasjon (Nordland 1997, s. 159-164).

Per Dalin vektlegg at systemteorien medfører at organisasjonen og omgjevnadene gjensidig påverkar kvarandre. Til liks med teoretikarar innan den humanistiske tradisjonen, hevdar systemteoretikarane at det er meir nyttig å studere kva som faktisk skjer i ein organisasjon enn å ta utgangspunkt i formelle mål. Dalin (1994) viser til Weick som hevdar at menneske og system stadig prøver å auke tryggleiken og redusere uvissa i forhold til den verda dei lever i.

Eg ser her ei interessant side ved stabilitetselementet i forståinga av organisasjonar. På den eine sida ligg det nærast i naturen til ein organisasjon å søke stabilitet i form av ro og harmoni for å unngå endring, men sett ut frå eit systemteoretisk perspektiv tilseier stabilitet ei utvikling i organisasjonen når det skjer utvikling i omgjevnadene. Per Dalin vektlegg at ein for å kunne

klårgjere samspelet mellom organisasjon og omgivnader, må gå frå statiske til dynamiske synsmåtar på organisasjonar (ibid).

Kva slags organisasjonar er skolar?

Skolen står i eit spenningsfelt mellom rollene som tradisjonsberar og aktør i samfunnsutviklinga. Begge oppgåvene krev evne til å utvikle seg. Den samfunnsaktive rolla utfordrar jamleg dynamikken i ein skole, men å ta vare på tradisjonelle verdiar krev også evne til å kunne utvikle nye verkemiddel. Slik har skolen trekk som samsvarar med Weick (1969) si systemteoretiske forståing av organisasjonar som endrar seg for å oppnå ny stabilitet.⁶

Illich (1973) har framheva paradokset i at dei verdiane vi ønskjer å fremje gjennom utdanningsinstitusjonar, kan ha dårlege levevilkår på grunn av måten vi etablerer og driv skolar på.⁷ Både ulike verdiar og eigeninteresser, alliansar mellom ulike grupperingar, ueigna regelverk og fråvær av viktige motivasjonsfaktorar kan sperre for den kollektive sjølvforståing ein treng for saman å utvikle skolen i ei positiv retning. Slik kan det synest aktuelt å studere skolar ut frå alle dei fire perspektiva Bolman & Deal skisserer; strukturelt, humanistisk, politisk og kulturelt.

Bastøe og Dahl ser skolar som opne organisasjonar ut frå ein synsmåte som samsvarar med Bukve (1997) sine organisasjonsperspektiv. Både foreldre, samarbeidsinstansar og offentlege myndigheiter høyrer med i det omkringliggjande miljøet og skaper noko av føresetnadene for oppgåvene til skolen (Bastøe og Dahl 1998, s. 148). Eg ser i eit slikt perspektiv at også kjenneteiknet 'definert medlemsskap' er ein utfordrande diskusjon i forhold til skolar som organisasjonar. I utgangspunktet vil det vere naturleg å tenke tilsette og elevar innanfor organisasjonsramma, men eg ser det som eit spanande og ope spørsmål om foreldra bør definerast som del av organisasjonen eller som del av omgivnadene. Lovverk og læreplan definerer foreldra som så aktive deltakarar i skolemiljøet at det ikkje utan vidare er naturleg å oppfatte foreldra berre som eksterne brukarar. Grensesnittet mellom skolen og omgivnadene er også flytande når det gjeld dei tilsette. Mange av dei har i periodar sjølve born på eigen skole og har såleis samstundes både interne og eksterne roller. I tillegg er det relativt vanleg at nokre i personalet ved ein skole er sentrale aktørar i lag og organisasjonar som er viktige samarbeidsinstansar for skolen. Biletet vert ikkje mindre samansett av at einskilde tilsette gjerne også sit som politisk valde i organ som har innverknad på styringa av og rammevilkåra for skolen.

Hargreaves (1996) ser skolen i retning av Bolman og Deal (1991) sitt kulturperspektiv når han drøftar utfordringar for læraryrket i overgangen frå modernitet til postmodernitet. Han er svært oppteken av å ivareta den einskilde lærar sitt sjølvstendige initiativ og talar varmt for fleksible samarbeidsformer i eit lærarkollegium. Slik har argumentasjonen til Hargreaves også liner til skiljet Astley og Van de Ven (1981) gjer mellom voluntaristiske versus deterministiske trekk og mikronivå og makronivå i ein organisasjon. Møller har gjennom ein studie av skoleleiing klårlagt kor vesentleg det er å sjå på både den kulturelle, sosiale og politiske konteksten når ein drøftar verksemda i ein skole (1996). Ball har i sin studie av skolar på ungdomssteget og vidaregåande nivå konkludert med at mikropolitiske synsvinklar er mest veileigna i studie av denne typen skolar. Ulike maktkonstellasjonar knytt til

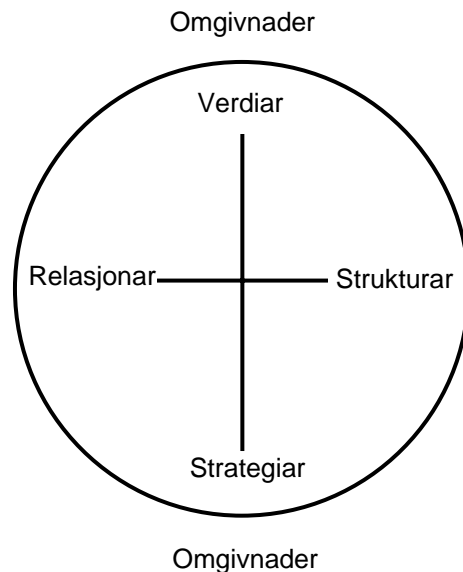
⁶ Wingren (1972) legg tilsvarende perspektiv på forholdet mellom tradisjon og fornying gjennom omgrepa *veksling* og *kontinuitet*. Cook og Yanow (1996) har også ei framstilling der funksjonen til utviklingsarbeid kan vere å oppretthalde stabilitet.

⁷ Steinberg (1999) set fram liknande tankar i boka "La skolen dø – lenge leve lærelysten". Norske oppføljarar av desse tankane er Christie (1977) "Hvis skolen ikke fantes" og Falbel og Jørgensen (1993) "Skolen eller livet".

fagseksjonar og klassesteg synest avgjerande for samarbeidet mellom lærarane og mellom tilsette og rektor (1993).

Per Dalin – hovuddimensjonar ved skolen som organisasjon

Per Dalin (1994) tar også utgangspunkt i dei fire perspektiva til Bolman & Deal når han søker faktorar som kan forklare organisasjonsatferd i skolar. I sin teorigjennomgang konkluderer han med fem viktige hovuddimensjonar som er gjensidig avhengige av kvarandre i ein skole som organisasjon: verdiar, struktur, relasjonar, strategiar og omgivnader (figur 3).



Figur 3 Fem dimensjonar ved skolen som organisasjon (Dalin 1994)

Gjensidig samanheng mellom desse dimensjonane inneber ikkje at dei heng saman på ein mekanisk, automatisk eller lineær måte. I ulike situasjonar vil endringar i ein del av systemet kunne utløyse endringar i andre delar, men i andre situasjonar vil ein på grunn av lause koplingar sjå at organisasjonen skjermar seg frå å ta konsekvensar av utfordringar eller hendingar i eitt av delsystema. Dalin understrekar at ein skilte dimensjonar ikkje er overordna andre. Det er til dømes ikkje slik at all utvikling må starte med endra verdiar. Det kan like gjerne tenkjast at verdiar, normer og haldningar gradvis vert endra som følgje av ny atferd. På same måte ser Dalin føre seg at hendingar og situasjonar i omgivnadene kan påverke skolen, men nytenking på ein skole kan også påverke omgivnadene.

Verdiar er dimensjonen som omhandlar grunnleggjande forståingar slik dei kjem til uttrykk i ideologi, filosofi, seremoniar og symbol. Denne dimensjonen refererer også til både formelt uttrykte mål og uformelle verdiar og normer. Verdiar og mål kan vere få eller mange, komplementære eller i konflikt, spesifikke eller generelle, gjensidig avhengig av kvarandre eller ikkje. Dalin ser at skolen er prega av eit vidt spekter av verdiar der det ofte er konflikthar mellom dei formelle måla og dei verdiane som er reelt representerte, mellom praksis og formelle verdiar og mellom uttalte verdiar og praksis. Det vil vere viktig for ein skole å klargjere dei formelle og uformelle verdiane som finst i organisasjonen. Samtidig må ein søke å avklare dei område der felles verdiar er ein føresetnad, men også forstå og godta ulike haldningar og normer der fellesskapet avtalar fridom for den ein skilte personen eller gruppa.

Struktur er dimensjonen som omhandlar avgjerdsstruktur, struktur for oppgåvefordeling og kommunikasjonsstruktur i ein skole. Dalin ser ikkje ein skilte strukturar meir tenlege enn

andre, men skisserer meir fenomenologisk at strukturar må forståast og vurderast ut frå den samanhengen dei opptrer i. Gode strukturar tar vare på rutinar og tradisjonar og gir grunnlag for effektiv oppgåveløysing. Samtidig må det også leggest til rette for ein fleksibilitet som gir ønskeleg balanse mellom stabilitet og fornying i skolen.

Relasjonar refererer til mellommenneskelege forhold i skolen slik dei kjem til uttrykk i den uformelle organisasjonen. Dette omfattar forhold knytt til samarbeid, konflikt, normer, makt, motivering, tillit, støtte, og den einskilde si oppleving av forplikting overfor skolen. Her kan det vere variasjonar mellom deltakarane når det gjeld stor eller liten grad av felles bakgrunn, kunnskapar, dugleik, interessefellesskap og evne til problemløysing og samspel. Dalin meiner læring skjer gjennom samhandling og at kvaliteten på ein skole er avhengig av kvaliteten av mellommenneskelege forhold. Samtidig ser han farar som ligg i at alle problem på ein skole blir sett på og handsama som kommunikasjonsproblem. Vanskar kjem ofte til uttrykk i mellommenneskelege relasjonar, men kan ligge i uavklara verdikonflikhtar, i ueigna strukturar eller i forholdet til omgivnadene.

Strategiar omhandlar mekanismar og metodar for utvikling av skolen. Strategiar refererer også til måtar å løyse problem, ta avgjerder, gi belønning og setje grenser på. Dalin ser leiing, delegering, kompetanseutvikling og ressursdisponering innanfor denne dimensjonen. Det er ei viktig strategisk oppgåve for leiinga å finne fram til måtar å skape balanse mellom verdiar, strukturar og relasjonar på i ein skole. Val av eigna samspelformer i forhold til omgivnadene er også vesentleg. Gode val av strategiar for utviklingsarbeid føreset grundig kjennskap til den aktuelle skolen, ettersom dynamikken i den einskilde organisasjon er avgjerande for forandringskapasiteten.

Omgivnadene til ein skole er både nærmiljøet og storsamfunnet. Skolar står til i eit formelt forhold til kommuneadministrasjon, lokalpolitikk og departement. Det krevst også eit gjensidig samspel med andre institusjonar som har ansvar for barn og unge og med andre organisasjonar, arbeidsplassar og einskildpersonar i lokalmiljøet. Dalin ser det slik at skolar har eit stort handlingsrom til å forme sitt samspel med omgivnadene. Skolen kan sjølv langt på veg avgjere kor open eller avgrensande ein vil vere i dette samarbeidet. Samstundes vil det vere viktig å erkjenne at ope samspel med omgivnadene føreset eit vakent blick for den makt og ressursstyrke dei forskjellige eksterne samarbeidspartnarar har eller ønsker å ha (ibid).

Vi ser at det er noko ulike karakteristikkar av skolar som organisasjonar mellom til dømes Hargreaves sitt kulturperspektiv, dei mikropolitiske synsmåtane til Ball og Dalin si meir systemteoretiske tilnærming. Dette indikerer at skolar er komplekse organisasjonar som ikkje utan vidare kan forståast ut frå eit avgrensa sett av forklaringsvariablar. Samtidig kan dette mangfaldet av perspektiv på skolar som organisasjonar kanskje bere i seg eit signal om handlingsrom for drift og utvikling. Dette vil i så fall stå i motsetnad til oppfatningar av skolar som sentralstyrte og byråkratisk prega organisasjonar (ibid).

3. Utvikling av skolar gjennom organisasjonslæring

Utviklingsarbeid i skolen

I nyare norsk pedagogisk litteratur vert det av fleire peika på skiljet mellom to tradisjonar både nasjonalt og internasjonalt i arbeidet med å gjere skolar betre.⁸ I den eine tradisjonen har utviklingsarbeidet fokus på skolen som organisasjon og på endringar av samspelet i det vaksne miljøet. Den andre tradisjonen er knytt til effektivitetsforskning sentrert om klasserommet og kva læringsutbytte elevane får av undervisninga. Den organisasjonsbaserte tradisjonen har ein styrke i nær tilknytning til praksis gjennom utviklingsarbeid, medan ein veikskap kan vere mangelen på direkte forhold til klasseromsnivået og elevane sitt arbeid. Effektivitetstradisjonen er forskingsbasert og klasseromsorientert, men møter kritikk for eit avgrensa syn på læring konsentrert om ei smal forståing av skolefaga.

Perspektiva i denne artikkelen ligg nærast opp til den organisasjonsbaserte tradisjonen, men ønskjer samtidig å ha ei spørjande haldning til utviklingsarbeidet sin direkte innverknad på arbeidet i klasserommet. Birkemo (1999) talar for ei tilnærming og samordning mellom dei to tradisjonane. Bertheussen (1999) hevdar at effektivitetsforskninga kan vere med på å peike ut utviklingsoppgåvene, medan organisasjonstradisjonen i sterkare grad kan vise korleis endringane kan gjennomførast.

Ei lang rekke omgrep er nytta om utvikling i skolen både i daglegtale og i vitskapeleg samanheng; 'forandring', 'reform', 'pedagogisk utviklingsarbeid', 'skoleutvikling', 'læreplanutvikling', 'innovasjon', 'implementering', 'kvalitetsutvikling' og 'kompetanseutvikling'.⁹ Eg vel å nytte omgrepet 'utviklingsarbeid'. Befring definerer dette som "strategiar med tanke på forbetring - nye arbeidsmetodar, hjelpemiddel eller organisasjonsmåtar" og skil utviklingsarbeid frå forskning som er sikta mot å gi eksplisitt ny kunnskap (Befring 1998, s.11-13). Omgrepet utviklingsarbeid gir rom for å sjå mange sider ved skolen i samanheng både pedagogisk, administrativt, teknologisk og sosialt. Samtidig gir det høve til å undersøke og drøfte endringar i skolen både innhaldsmessig, strategisk og i forhold til interne og eksterne initiativ. Eg legg til grunn at utviklingsomgrepet også omfattar det eksplisitte fornyingsarbeidet som gjerne vert omtala som innovasjon samstundes som utviklingsarbeid også kan handle om å ivareta rolla til skolen som tradisjonsberar.

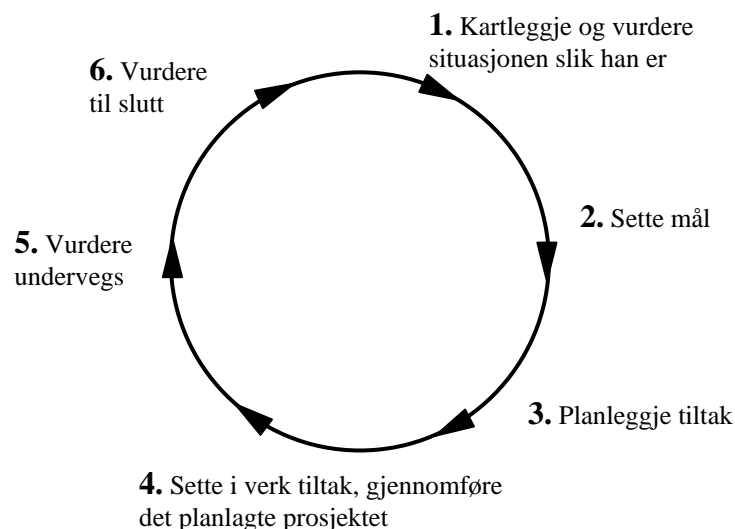
Gjennom fleire stortingsmeldingar i første halvdel av 1980-åra la staten vekt på lokalt utviklingsarbeid i skolen.¹⁰ Rundt 1990 ser vi ei endring der sentrale føringar vert sterkare vektlagt ut frå ideane om målstyring, noko som kjem fram i stortingsmelding nr. 37 (1990-91) "Om organisering og styring i utdanningssektoren". I etterkant av R94 og GR97 har eit sentralt omgrep vore kompetanseutvikling knytt til implementering av læreplanane. Ved inngangen til år 2000 ser vi igjen at KUF gjennom rundskriv F-58-99 understrekar at

⁸ Bertheussen (1999, s. 14); Birkemo (1999, s. 165); Grøterud og Nilsen (1998, s. 132).

⁹ Per Dalin søker å gjere ei avklaring ved å etablere skuleutvikling som eit overordna omgrep. Reform knytter han til nasjonale endringsinitiativ vedkomande lov, regelverk, strukturar og fastlegging av pensum, medan læreplanutvikling vert knytt til det rullerande arbeidet med skolen sine undervisningsplanar og fagplanar. Pedagogisk utviklingsarbeid vert avgrensa til tiltak som tar sikte på å forbetre innhald og metodar i skulen innanfor mål som er gitt i læreplanen, medan organisasjonsutvikling omhandlar arbeidet for å gi den einskilde skule større problemløysande kapasitet både i høve leiing og praksis i klasseromet (Dalin 1994, s. 220-222). Ogden legg til grunn ein noko vidare bruk av omgrepet pedagogisk utviklingsarbeid som omfattar både klasseromsnivået, skulenivået og kommunenivået knytt til undervisningsmetodar, organisering, leiing, kommunikasjon og læreplanarbeid (Ogden 1990, s. 163-182).

¹⁰ Stortingsmelding nr. 76 (1981- 82) og nr. 79 (1983-84) har begge tittelen "Om det pedagogiske utviklingsarbeidet i skolen og om forsøksvirksomheten i skoleverket". Stortingsmelding nr. 62 (1982-83) "Om Grunnskolen" legg også vekt på lokalt utviklingsarbeid.

”Utviklingsarbeid er et løpende ansvar for kommuner, fylkeskommuner og den enkelte skole...det er en hovedutfordring at en engasjerer seg i lokalt utviklingsarbeid ... Dette innebærer samtidig at en lokalt søker å utnytte det handlingsrommet og den fleksibilitet som regelverket gir.” Kommunane vert oppfordra til å søke om forsøksverksemd som krev avvik frå lova og forskriftene. KUF følgjer dette opp med eit strategihefte knytt til utviklingsprogrammet ”Kvalitetsutvikling i grunnskolen” (KUF 2000). Her vert lokalt initiativ på nytt understreka og utviklingsprosessen vert framstilt slik figur 4 viser.



Figur 4 Fasar i ein utviklingsprosess (KUF 2000)

Denne modellen av fasar i utviklingsprosessen er nesten identisk med den såkalla ”SMT-modellen”¹¹ som vart mykje nytta i skoleleiarprogrammet ”Miljø og ledelse i skolen” (MOLIS) i 1980-åra (Olsen 1996, s. 147-166).¹² I MOLIS sto organisasjonsperspektivet sentralt, medan eg no ser KUF sin språkbruk som ei tilnærming mellom organisasjonstradisjonen og effektivitetstradisjonen. Det er grunn til å merke seg at fleire av omgrepa som her vert framstilt som fasar i ein utviklingsprosess, vert sett på som eigne sjølvstendige teoriområde innan det organisasjonsteoretiske feltet. Det gjeld mellom anna beslutningsteori, iverksetjingsteori og evalueringsteori.

Den lærande organisasjon som perspektiv i utviklingsarbeid

Vi har sett at organisasjonsperspektivet på skolar vert nytta i drøftingar av utviklingsarbeid. Læringsomgrepet har fått aukande merksemd innan organisasjonsteori i 1990-åra. Eit møte mellom teoriar som omhandlar ’organisasjonar’ og ’læring’ kan gi nye synsvinklar, men har så langt medført mangfald meir enn eintydige avklaringsar. Søderstrøm (1996) konkluderer i ein gjennomgang av teoriar om organisasjonar og læring med at det er nesten like mange innfallsvinklar og definisjonar som det finst rapportar på dette feltet.

¹¹ Dette er forkorting for: Situasjon, Mål og Tiltak.

¹² Innan det organisasjonsteoretiske feltet er det ei rekke liknande framstillingar av fasar i ein utviklingsprosess. Som døme kan nemnast Jacobsen og Thorsvik (1997, s. 323-325) som kombinerer Schein sine tre fasar i organisasjonsendringar ’opptining’, ’endring’, ’nedfrysing’ med Lyngdal sine fem fasar ’kartlegging’, ’analyse/mål’, ’problemløsning’, ’iverksetting’ og ’evaluering’.

Dalin og Rolff (1991) skisserer ei postmoderne samfunnsforståing som utgangspunkt for at vi treng 'ein lærande skole'. Dei stiller spørsmål om korleis vi best kan førebu elevane våre for ei framtid der endringar for individ og institusjonar vil bli ei norm. Maktforhold blir meir horisontalt organisert enn tidlegare, informasjonsbasert innverknad blir viktigare enn formell autoritet, og evne til forhandling og problemløysing blir nødvendig basisdugleik. Svaret for Dalin og Rolff er at alle elevar i det daglege må delta i ein skole i endring.

Organisasjonsutvikling med full deltaking frå lærarar og elevar er den beste førebuing for framtidige roller i heim, fritid og på jobb (ibid, s. 200).

Tiller er oppteken av møtet mellom organisasjonsperspektiv og didaktikk når han drøftar grunnlaget for ein lærande skole. Det er nødvendig å sjå relasjonar mellom didaktiske, sosio-kulturelle og sosio-materielle synsmåtar. Han vektlegg at i ein skole som lærer, er det eit balansert forhold mellom kvardag og fag, teori og praksis i eit lærarfellesskap som er prega av refleksjon, slik han ser Schön skissere den reflekterte praktikal. Tankesett og metodar knytt til aksjonsforskning er også eigna perspektiv på skoleutvikling. Kollektiv tilknytning og samarbeid i praksisfeltet er eit viktig utgangspunkt for utvikling. Han nyttar i den samanhengen omgrepet 'aksjonslæring'. Tiller viser også til Carr og Kemmis som har som ein føresetnad for utviklingsarbeid at lærarar og skoleleiingar forstår interaksjonen mellom undervisninga og dei organisatoriske og institusjonelle rammene som undervisninga inngår i (Tiller 1995).

Dale nyttar omgrepet 'organisasjonsdidaktikk' når han i si tredje bok om lærarprofesjonalitet utvidar vektlegginga av organisasjonsperspektivet. Han ser det som viktig at faget pedagogikk utviklar studieplanar der organisasjonsteori er kopla til didaktikk. Tradisjonelt er didaktikken retta inn mot læreplan- og undervisningsteori i relasjonen mellom lærar og elev. Pedagogikk som vitskap vil få auka sitt potensial som profesjonsgrunnlag dersom det vert utvikla teoriar for organisasjonslæring. Ein profesjonell organisasjon er ein organisasjon som kollektiv eining metareflekterer over seg sjølv. Dale hevdar at vi difor treng å utvikle ein organisasjonsdidaktikk der dei sentrale spørsmåla er: Korleis sikrar vi individuell og kollektiv læring? Korleis utvikle sosiale system som kan reflektere over sine eigne læringssystem? Korleis er tilhøvet mellom den kollektive sjølvrefleksjonen og den individuelle læringa? Korleis utviklar organisasjonen sin eigen kompleksitet? (Dale 1999).

Dale trekker liner til Etzioni som reiser spørsmål om kunnskap blir produsert, brukt, oppbevart eller formidla i organisasjonar. Halvprofesjonelle organisasjonar er i hovudsak opptekne av å formidle og i mindre utstrekning opptekne av å bruke kunnskap. Profesjonelle organisasjonar er først og fremst opptekne av å skape og bruke kunnskap. Etzioni illustrerer omgrepa ved å karakterisere grunnskolen som ein halvprofesjonell organisasjon. Dette ser Dale som en korrekt dom over den tradisjonelle kunnskapsskolen, men vektlegg at skolen i framtida i langt sterkare grad må basere seg på at læraryrket blir utført i forhold til den teorien lærarane sjølve tileignar seg og utviklar. Å vere profesjonell lærar inneber at ein får større ansvar for å skape prioritert undervisning for skolen som eining (Dale 1999, s. 32).

4. Ulike perspektiv på læring og kunnskap

Det er eit vidt forskingsfelt og ulike tradisjonar som er knytt til omgrepa læring og kunnskap. Eg gjer her eit utval med tanke på drøfting av læring i organisasjonar. Det ei utfordring at omgrepa læring og kunnskap primært er utvikla i forhold til individ, og at læringsforskninga mest har vore oppteken av barn og unge i ein opplæringsituasjon. Dei seinare åra har likevel pedagogiske spørsmål i forhold til vaksne (andragogikk) vorte meir aktuelle. Sjølv om det truleg gjenstår mykje diskusjon og forskning, vert læringsomgrepet også i aukande omfang brukt om utvikling av organisasjonar.

Helstrup peikar på at omgrepet læring var sentralt i behaviorismen. Den kognitive psykologien legg meir vekt på korleis informasjon vert brukt og flyttar difor fokus frå læring til minne. Tre aspekt eller fasar har relasjon til kvarandre: innlæring (enkodering), bevaring (retensjon) og gjenhenting (retrieval). Tradisjonelt har behaviorismen vore mest oppteken av læring i forståinga innlæring, medan kognitivismen retta seg meir mot bevaring og gjenhenting. Interesse for læring synest likevel å vere i rask framgang blant kognisjonspsykologar, og Helstrup spår ei sterk nyorientering mot læring dei neste tiåra (Helstrup 1996).

Behavioristisk, kognitivt og sosiokulturelt syn

Dysthe (1999) skisser tre generelle perspektiv på læring ut frå ulike syn på kunnskap. Behaviorismen, som representerte hovudlina innan læringspsykologi gjennom mange tiår, har eit empirisk kunnskapssyn med utgangspunkt mellom anna i Locke. Kunnskapen er objektivt gitt og bygger på empiriske erfaringar. Kognitivismen vart sentral innan læringsforskinga frå 1970-åra og bygger på eit rasjonalistisk kunnskapssyn med røter hos mellom andre Descartes og Piaget. Vektlegginga ligg her på den rasjonelle evna mennesket har til å forstå og danne seg omgrep.

Det sosiokulturelle læringsperspektivet er etter Dysthe sitt syn i ein tidleg utviklingsfase sjølv om det har røter tilbake til Dewey, Mead, Vygotsky og Bakhtin. Dewey sto for eit pragmatisk kunnskapssyn ut frå tanken om at kunnskap blir konstruert gjennom praktisk aktivitet der grupper av menneske samhandlar innan eit kulturelt fellesskap. Interaksjon og samhandling står sentralt hos alle desse fire teoretikarane. Det sosiokulturelle perspektivet poengterer at kunnskap ikkje eksisterer i eit tomrom, men er avhengig av den kulturen den er del av i ein historisk og kulturell kontekst. Dysthe knyter også omgrepet situert læring til det sosiokulturelle perspektivet.

Ut frå eit behavioristisk syn på kunnskap og læring kan komplekse oppgåver brytast ned til spesifikke delmål og deloppgåver, og innlæring kan sikrast gjennom stimuli-respons øvingar med aukande vanskegrad. Læring skal i første omgang knyte seg til grunnleggjande fakta og først på eit seinare stadium ser ein for seg at den som lærer er i stand til å tenkje, reflekterer og bruke det lærte. Dette står i kontrast til den konstruktivistiske læringsteorien som Dysthe ser på som viktig ut frå kognitiv teori. I staden for å sjå læring som progresjon frå eit faktalæringsstadium til forståing og analyse, kan læring sjåast som progresjon frå enkle til stadig meir komplekse mentale modellar. Det er då ikkje like aktuelt å skilje reint faktareproduserande spørsmål frå refleksjon, og den som lærer kan etablere ei førebels heilskapsforståing tidleg i prosessen. Kunnskapstileining vert i motsetnad til lineære hierarki framstilt som semantiske nettverk.

I følgje kognitiv læringsteori er læring ein aktiv konstruksjonsprosess der den som lærer tar imot informasjon, tolkar den, knyter denne saman med det ein alt veit og reorganiserer dei mentale strukturane slik at dei passar inn i ny forståing. Evne til å tenke og forme omgrep veks ut av situasjonar der den lærande sjølv er aktiv heller enn ved å absorbere det andre seier. Metakognisjon som er evna til å reflektere over eiga tenking, forståing og læring, aukar medvitet om korleis ein best lærer. Dette gjer arbeidsformer som loggskrivning, refleksjonsnotat og eigenvurdering svært aktuelle (ibid).

Dysthe peikar på at det kognitive perspektivet på læring har vorte kritisert for einsidig individentsentrering og for å sjå på læring berre som noko som går føre seg inne i hovudet til den enkelte. Dei sosiale sidene ved undervisning og læring vart sett på som viktige berre i den grad dei støtta opp om den enkelte si læring. Men dei siste tiåra har mange kognitivistar også lagt vekt på sosiale og kulturelle kontekstar og utvikla eit sosiokognitivt perspektiv på læring.

Dei fleste forskarar som i dag er leiande i arbeidet med å utvikle eit sosiokulturelt og situert læringssyn, har bakgrunn i kognitivismen, men har flytta fokus frå individet til læringsfellesskapet.

Det sosiokulturelle perspektivet bygger også på eit konstruktivistisk læringssyn, men legg vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling. Interaksjon og samarbeid er heilt grunnleggjande for læringa, og ikkje berre eit positivt element i læringsmiljøet. Kunnskap vert distribuert mellom menneska innan eit fellesskap, til dømes ved at dei kan ulike ting og har ulike dugleikar som er nødvendige for ei heilskapsforståing. Interaksjonsprosessane omfattar også samspelet mellom dei som skal lære, og materielle ting og kulturelle reiskapar av ulike slag, som til dømes bøker og datamaskiner.

Vygotsky hevdar at høgre mentale funksjonar i individet har sitt opphav i sosialt samspel. Dette er eit fundamentalt brot med den tradisjonelle oppfatninga i psykologien som ser på den ibuande utvikling i individet som det sentrale og omgivnadene som meir eller mindre viktige påverknadskjelder. Vygotsky legg eit fundament for samarbeid og felles ansvar i læringssituasjonar gjennom omgrepet 'proksimal utviklingssone'. Den som skal lære har ei utviklingssone på alle område. Gjennom samspel med andre som kan meir eller noko anna, vert læringsressursane maksimalt mobilisert. Vygotskys teoriar om sambandet mellom språk og tenking og Bakhtins teoriar om dialogen inneber at meining og forståing ikkje kan overførast frå ein person til ein annan, men oppstår i sjølve kommunikasjonsprosessen. I spenninga mellom ulike 'stemmer' oppstår ny innsikt og forståing, men då må stemmene påverke kvarandre, ikkje berre eksistere parallelt. Eit utvida dialogomgrep omfattar ikkje berre samtale, men også det å skrive som dialog (ibid).

Dysthe vektlegg forskinga til Lave og Wenger om situert læring. Deira syn er at læring skjer primært gjennom deltaking i eit praksisfellesskap. Dei er primært opptekne av handling, vi lærer gjennom handlingsfellesskap. Språk er etter deira syn ein av fleire måtar å delta og handle på i sosiale situasjonar. Læringa er svært kompleks, ikkje berre knytt til utvikling av avgrensa dugleik. Kanskje handlar det meir om kva slags identitet vi utviklar gjennom læringsaktivitetane vi deltar i, enn kva vi tileignar oss? Ut frå dette synet problematiserer Lave og Wenger kor eigna institusjonalisert læring eigentleg er (Dysthe 1999).

Dysthe reiser spørsmålet om det 'å vite' og 'å kunne' har meir med handling å gjere enn med å akkumulere informasjon. Kanskje involverer det 'å kunne' ein kompleks reaksjon mellom menneske i praksisfellesskap, og gjennom dette gradvis oppbygging av identitet som 'personar som har kunnskap'? Ut frå eit situert perspektiv må læringsaktivitetane ha ein funksjon i læringsfellesskapet, og ikkje berre for den einskilde. I vidare forskning om læring vil det vere viktig å sjå på korleis individnivå, gruppenivå og kulturnivå står i forhold til kvarandre (ibid).

Det situerte læringsperspektivet utfordrar oss

Det situerte læringsperspektivet utfordrar tankemåtar og tradisjonar i skoleverket. Ut frå eiga erfaring med både undervisning og organisering av etterutdanning og utviklingsarbeid, ser eg at den lingvistisk-pragmatiske vendinga utløyser tankevekkjande spørsmål på felt der vi truleg har vore mest orienterte mot ein logosentrisk og skolastisk kunnskapstradisjon.¹³

¹³ Spørsmåla er til dels også inspirerte av måten Jensen (1999) drøftar situert læring på.

- Kva konsekvensar har det for utviklingsarbeid i skolen å problematisere den kognitiv-rasjonelle forestillinga om at tanke kjem før handling?

Dersom problemløysing går frå handling til ord snarare enn frå ord til handling, må det ha konsekvensar for organisering og gjennomføring av utviklingsprosjekt, planleggingsdagar og etterutdanningstiltak. Ellstrøm (1996) vektlegg denne rørsla frå handling til ord og nyttar omgrepet 'eksternalisering'. Grimen (1991) er oppteken av at eit slikt læringssyn gjer imitasjon, observasjon og deltaking viktig i læringsprosessar. Tradisjonsbasert kunnskap er til dels 'taus kunnskap' som kan bli gjort bevisst gjennom alternative modi for synleggjering og artikulasjon.

- Kva er implikasjonane av tanken om at kunnskapen ikkje er i menneska, men mellom menneska og dessutan mellom menneske og materielle og kulturelle reiskapar?

Dersom ein legg til grunn at kunnskap er sosialt distribuert, vil dette medføre ei forskyving av fokus i utviklingstiltak frå individ til praksisfellesskap og kontekst, noko som gir lite markerte skilje mellom individ, grupper og kultur.

- Kva medfører det å stille spørsmålsteikn ved skiljet som tradisjonelt har vore etablert mellom ulike kunnskapsforme?

Dersom ein erkjenner at kjensler på ein grunnleggjande måte gir retning til handlingar og tankar, rører det ved logosentriske forestillingar om skiljet mellom fornuft og kjensler. Då vert kroppslege og sanslege kunnskapsformer også vesentlege i utviklingsarbeid.

- Korleis skal vi forstå forholdet mellom teori og praksis i skolen sitt utviklingsarbeid?

Dette gjeld mellom anna spørsmålet om teori bør kome før eller etter praksis, og enno meir det grunnleggjande spørsmålet om kva samheng det i det heile er mellom teori og praksis. Desse tankane kan førast vidare til spørsmål om skolestisk og institusjonsorientert grunnutdanning og etterutdanning for lærarar kontra meir praksisorientert meisterlæring. Dette er ein diskusjon som også vert ført om utdanning av til dømes legar, juristar, og ingeniørar (Burrage 1993, Ludvigsen 1998) samt sjukepleiarar (Heggen 1995).

- Kva er ei god samansetjing av personalet ved ein skole dersom vi tar utgangspunkt i den sosiokulturelle tanken om at deltakarar i eit arbeidsfellesskap bør kunne ulike ting og ha ulike dugleikar?

Det vert eit interessant spørsmål om alle i eit pedagogisk personale bør ha bakgrunn frå lærarutdanning ved høgskole eller universitet. Andre yrkeskategoriar kan kanskje også vere nyttige for heilskapen og diskursen. Slike tankar gir også stimuli til spørsmål om høgskolar og universitet skal vere ulike eller like i si grunntenking om lærarutdanning, og det blir interessant å drøfte om det er positivt eller negativt at vi dei siste åra har fått planar for lærarutdanninga som føreset større grad av likskap frå høgskole til høgskole.

Sjølv om det sosiokulturelle læringssynet reiser spanande spørsmål, er det viktig at vi har eit fleirsidig syn på kva kunnskapstypar lærarar treng. Evne til kritisk analyse og refleksjon over etablert praksis er viktig i tillegg til praktisk-situert tileigna yrkeskunnskap. Difor har teoretisk og vitskapleg innsikt som ein fornuftskonstruksjon etter mitt syn også ein viktig plass i utviklingsarbeid og etterutdanning. Den situerte læringstanken er ei positiv utfordring, men vi må samstundes vere på vakt mot å bli blenda av nyheitsinteresse i forhold til dette forskingsområdet og å romantisere praksistilknytning i dette meisterlæreperspektivet.

Vidare vil eg gjere greie for fire sentrale teoriltilnærmingar om læring på organisasjonsnivå. Ein vil sjå at skilja mellom behavioristisk, kognitivt og sosiokulturelt syn også har aktualitet her.

5. Organisasjonsmessig læring – James G. March

James G. March har vore eit markant namn innan organisasjonsteori frå 1960-åra og i fleire tiår framover. Han nytta saman med Cyert alt i 1963 omgrepet 'organisasjonsmessig læring' og har sidan åleine og saman med kollegaer publisert bøker og artiklar som utdjupar og klårgjer denne tilnærminga.¹⁴ Sjølv om eg her rettar merksemda mot March sine idear om organisasjonslæring, er det viktig å hugse at hans samla produksjon først og fremst handlar om avgjeresteori.

Cyert og March – rutinelæring og organisasjonen som rasjonell aktør

Cyert og March (1963) forstår læringsomgrepet som erfaringsbasert. Dei tenkjer seg organisasjonar som rasjonelle og at eit gitt sett avgjerdsvariablar vert brukt til å tilpasse seg nye utfordringar frå omgivnadene. Læringsprosessen blir sett på som syklisk i eit kontinuerleg stimulus-responssystem. Historie, standardprosedyrar og andre erfaringsbaserte inntrykk frå omgivnadene fungerer som minne som vert henta fram og nytta i problemløysing.

Eit vesentleg spørsmål er om det er organisasjonen sjølv som lærer, eller om det er medlemmene i organisasjonen som tileignar seg nye tenkjemåtar og åtferdsmønster. Cyert og March er forsiktige når dei skal vurdere om organisasjonar lærer på same måte som einskildindivid, men meiner det er nyttig å studerer læring på organisasjonsnivå uavhengig av individuelle kjenneteikn. Dei ser for seg ei viss mengd tilstandar og avgjerdsvariablar i ein organisasjon. Ytre påverknad fører til tilpassing, og eit sett av avgjerdsreglar vert nytta for å velje ny tilstand som gjenopprettar balanse og stabilitet.

Ideane til Cyert og March framstår som ein søketeori der ein tenkjer seg at stimuli og situasjonar er attkjennelege frå gong til gong og lar seg kombinere ut frå erfaring. Tilpassing til nye utfordringar skjer ved at ny kunnskap vert nedfelt i rutiner, reglar, prosedyrar og arbeidsdeling. Seinare blir dette bidraget omtala som ein komplett læringssyklus. Synet på både individ, organisasjonar og situasjonar er prega av stabilitet og objektivitet, eit syn som March sjølv og mange med han har funne grunn til å modifisere og drøfte i ettertid.

March og Olsen – avgrensa rasjonalitet

March utfordrar den reindyrka modellen sin frå 60-åra i eit samarbeid med Johan P. Olsen (March og Olsen 1976). Her vert både individ, læring og organisasjon forstått ut frå eit grunnleggjande tvisyn, noko som medfører brot med tanken om ein komplett læringssyklus. March og Olsen ser at menneska handlar også utan å ha erfart noko og utan å vere utsett for spesielle stimuli. Dei tonar ned rasjonelle aspekt ved læring der stimuli vert knytt til gitte mål, og legg minst like stor vekt på kreativitet og eksperimentering som analyse og vurdering. Som supplement til meir instrumentelle utgangspunkt, vert ein 'dumskapens teknologi' presentert i fem punkt: Vi må sjå på mål som hypotesar vi stadig må teste ut. Vidare må vi våge å sjå på intuisjon som noko viktig. For det tredje må vi kunne sjå romsleg på inkonsistens mellom uttrykte verdiar og handling. Når dette blir sett på som ein overgang, vil det verte meir rom for å eksperimentere i organisasjonar. Vi må også ha klårt for oss negative sider ved minnet, og i mange samanhengar opparbeide evne til å gløyme det vi tidlegare har gjort. Då vert det

¹⁴ Enno tidlegare samarbeidde March med Simon (March og Simon 1958) med utgangspunkt i at individ vert forma i og lærer av standard handlingsprogram i organisasjonar.

meir mogleg å skape nye løysingar. Erfaring må vi sjå på som teori, ein teori som vi testar ut ved heile tida å spørje om den held.

March og Olsen nyttar element frå kognitiv psykologi for å forstå korleis menneska søker å skape orden og mening i ein organisasjon, sjølv om vilkåra for rasjonell læring og tilpassing ikkje fullt ut er til stades. I forhold til tanken om ein komplett læringssyklus ser dei fire brot: Det skjer både individuell læring og endringar i organisasjonar utan at dette alltid er nok til å endre eller styre åtferda til menneska. Andre gongar kan læringssyklusen i organisasjonen synest komplett, men læringa til kvart individ er ufullstendig. Stundom foregår berre individuell læring utan at det i det heile har organisatoriske konsekvensar. Det siste brotet på læringssyklusen er at individa opplever hendingar i organisasjonen fleirtydig og ut frå det gjer individuelle tolkingar av årsakssamanhengar, aktørar og strategiar.

Levitt og March – syntese og vidare teoriutvikling

Når March i siste del av 80-åra saman med Levitt drøftar organisasjonsmessig læring, står prosedyrar, erfaring og tilpassing til omgivnader noko meir sentralt igjen. Det er nærliggjande å sjå dette bidraget som ein syntese og vidare gjennomarbeiding av dei synsmåtane eg har skissert ovanfor. Levitt og March presiserer at organisasjonsmessig læring er noko anna enn individlæring. Både individ og organisasjonar lærer, men organisasjonar lærer noko anna og på andre måtar enn individ (Levitt og March 1988).

Ut frå empiriske studiar konkluderer Levitt og March med at organisasjonsåtfærd er basert på rutiner sikta inn mot tilpassing og legitimitet meir enn logisk tenking og intensjonalitet. Handlingar i organisasjonar er historisk avhengige. Dei bygger meir på fortolking av fortida enn forventning om framtida. Organisasjonar er også målorienterte i den forstand at åtfærd er knytt til forholdet mellom observert resultat og forventa resultat. På eit slikt grunnlag lærer organisasjonar direkte gjennom egne og av andre sine erfaringar. Dei utviklar omgrepsrammer eller paradigme for å fortolke denne erfaringa. Organisasjonar har også former for minne. Gjennom koding og lagring er det mogleg å hente fram att historielærdom trass i skifte av personell over tid.

Levitt og March tar også i bruk økologiske bilete i samspelet innanfor den einskilde organisasjonen og mellom organisasjonar. Fordi tilpassing av åtfærd skjer i fleire organisasjonar samtidig, kan ein rutine produsere ulike resultat på ulike tidspunkt, eller ulike rutinar kan produsere det same resultatet på ulike tidspunkt. Ein økologi av folk som lærer i og mellom organisasjonar, kompliserer ei lineær forståing og modellering av læringsprosessar (ibid).

Teoribygginga blir utvida når March (1991) seinare tar opp drøfting av ulike nivå i læringa og introduserer omgrepa 'exploitation' og 'exploration'. Ulike nivå representerer ulike former for læring.¹⁵ Ein ideell læringsprosess krev eit balansert forhold mellom utnytting og forfining av eksisterande handlemåtar (exploitation) og undersøking og eksperimentering med tanke på å etablere heilt ny praksis (exploration). Læring som er kjenneteikna av gradvise og små forbetringar, kan gi forenkling og klårleik i organisasjonen. Læring som er kjenneteikna av undersøking og eksperimentering, kan utløyse variasjon og mangfald.

Sjølv om March gjennom fire tiår held fast ved erfaringsbaserte og rutineorienterte dimensjonar, speglar han på mange måtar den læringsteoretiske debatten innan psykologi og pedagogikk. Eg finn klare trekk av behavioristisk tenking i arbeidet til March og Cyert, medan March og Olsen tiåret etter fangar opp element frå kognitiv tenking og humanistisk

¹⁵ Læringsnivå må ikkje forvekslast med ulike hierarkiske nivå i ein organisasjon.

psykologi si breiare vektlegging av personlegdom og sosialpsykologiske synsvinklar. I bidraget til March og Levitt vert det halde fast ved åtferdsteoretiske element, men samtidig har ideane om økologiar av lærande personar sosialkonstruktivistiske trekk.¹⁶ Det er rimeleg at den generelle vitenskapsteoretiske debatten i samtida har hatt innverknad. Vi kan sjå March si aukande vektlegging av intuisjon, subjektivitet, uvisse og tvisyn tilsvarande utviklinga frå positivisme til postempiri og i forhold til debatten om positivisme og hermeneutikk.

Bjørgen (1992) peikar på at det er eit gjennomgåande problem innan læringsteori at ulike vitenskapssyn ber i seg vesentleg usemje om korleis ein meningsfylt skal beskrive og måle læring. Dette ser eg på som ei utfordring for drøftingar av læring anten ein er oppteken av individ eller organisasjonar.

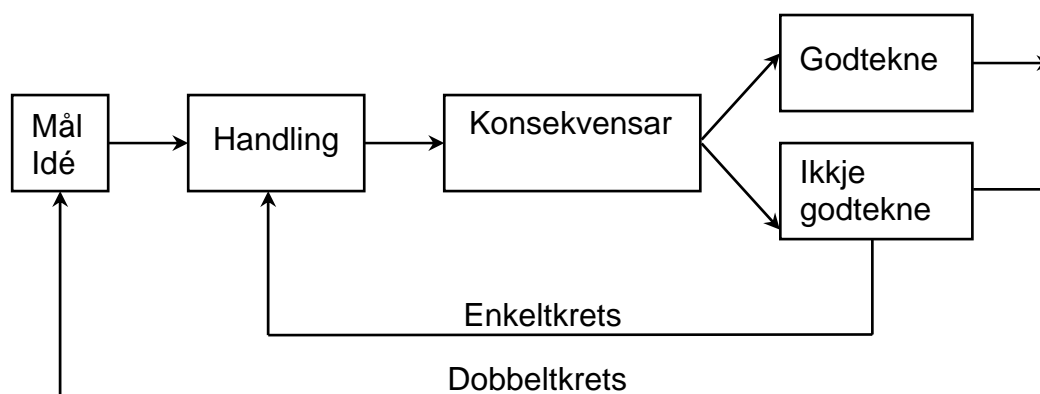
6. Dobbeltkretslæring og deuterolæring – Argyris og Schön

Medan March i utgangspunktet utvikla teori om rasjonell eingongsplanlegging og avgjerd i gjenkjennelege situasjonar, ser Argyris og Schön organisasjonslæring meir som ein prosess, ein straum av hendingar over tid. Planlegging og iverksetjing kjem då i eit interaktivt forhold, noko Argyris og Schön har utvikla som teori om læring på fleire nivå - 'enkeltkretslæring', 'dobbeltkretslæring' og 'deutolæring'. Dei flyttar fokus over til individ og mentale modellar der tidlegare teori vektla rutiner, strukturar og prosedyrar. Organisasjonar er ikkje statiske, men må forståast i lys av dei prosessane medlemmene engasjerer seg i (Argyris og Schön 1978, 1996).

Argyris og Schön representerer eit bindeledd mellom det organisasjonsteoretiske feltet og pedagogikken. Dei viser til at dei har henta inspirasjon frå John Dewey når dei legg vekt på undersøking, handling og refleksjon i læringsprosessen (Argyris og Schön 1996). Schön har gjennom fleire eigne bidrag om 'den reflekterte praktikal', vorte ei sentral tilvising i drøftingar om profesjonsutvikling og profesjonsutdanning for lærarar (Schön 1983, 1987).

Enkeltkretslæring, dobbeltkretslæring og deuterolæring

'Enkeltkretslæring' inneber at måla eller styringsvariablane står fast. Læringa dreier seg om kva som er effektive handlingar for å nå målet. I 'dobbeltkretslæring' kan organisasjonen endre både mål og handling. Ein ser både nye dimensjonar og nye handlemåtar i det ein arbeider med (Argyris og Schön 1978, 1996). Skjematisk kan dette framstillast som i figur 5



Figur 5 Enkeltkrets- og dobbeltkretslæring (etter Argyris og Schön 1978)

¹⁶ Det sosialkonstruktivistiske læringsperspektivet legg vekt på at vi forstår verda gjennom sosiale rammer. Objektive rammer finst ikkje, kunnskapen er eit produkt av sosiale diskursar (Gergen og Davis 1985).

I *enkeltkretslæring* er det lett synlege, konkrete og relativt enkle feil som blir retta opp, men sentrale trekk ved eksistensgrunnlaget og driftsformene til organisasjonen blir som før. Enkeltkretslæring kan ut frå si klåre handlingsorientering vere viktig for enkle saksforhold, men er med på å oppretthalde organisasjonen slik den er heller enn å endre grunnleggjande trekk. Handlingar og strategiar blir forandra innanfor ei gitt ramme av normer og verdiar. Når ein gjennom enkeltkretslæring rettar opp ei handling, stiller ein ikkje spørsmål om kvifor handlinga i det heile vart gjennomført. Enkeltkretslæring vil dermed ofte vere utilstrekkeleg, mellombels og overflatisk.

Dobbeltkretslæring omhandlar endringar også av mål, normer og verdiar, noko som er meir komplekse og diffuse område i ein organisasjon. Omleggingar føreset då også endringsvilje i forhold til organisasjonen sine grunnleggjande mål og karaktertrekk. Det krev ei open tilnærming frå deltakarane og rom for ei fordomsfri prøving av motstridande interne oppfatningar, og ein må kunne rekne med konflikter som ein del av prosessen. Debattar går ikkje berre på enkle rutinar og strukturjusteringar, men også på omlegging av djupare organisasjonsstrukturar som tilsynelatande fungerer godt. Dobbeltkretslæring inneber ein normativ modell for handling. Viktige vilkår for at ein slik prosess skal fungere er:

- vektlegging av tilstrekkeleg, objektiv og kontrollerbar informasjon
- vektlegging av frie val basert på kunnskap
- felles forplikting overfor avgjerder

Deuterolæring handlar om utvikling av evna til å sjå samanhengar mellom enkeltkrets- og dobbeltkretslæring og evna til å vite når det er nyttig å bruke kva slags læringsnivå. Gjennom eit metaperspektiv på eiga læring handlar dette om at ein lærer å lære. Evaluering av eigne strategiar og oppnådde resultat er ein del av deuterolæringa. Ein er i stand til å sjå si eiga læring utanfrå og reflektere over denne prosessen.¹⁷ Enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring står ikkje i motsetnad til kvarandre, men dersom ein organisasjon har for sterke handlingstendensar berre i retning av enkeltkretslæring, er det ei omfattande kulturendring å skape innpass for læringsformer på høgre nivå. Refleksjon over eigne læringsstrategiar vil vere eit viktig grunnlag i ei slik kulturendring.

Uttalt teori og bruksteori

Argyris og Schön er også opptekne av at personane i ein organisasjon kan operere med to forskjellige handlingsmodellar: Ein 'uttalt teori' (exposed theory) som ein er seg bevisst og forklarar sine handlingar med, og ein 'bruksteori' (theory-in-use) som faktisk styrer åtferda og som fungerer ubevisst. Utgangspunktet for Argyris og Schön er studiar av organisasjonskulturar slik desse er kjenneteikna ved internaliserte normer, verdiar og grunnleggjande oppfatningar. Internaliseringa inneber at medlemmar av ein kultur ikkje sjølve er klåre over kva som styrer åtferda, og ubevisste verdsett kan dermed hindre effektiv læring. Der det blant tilsette i ein organisasjon er kongruens mellom dei uttalte teoriane og bruksteoriane, vert læringspotensialet atskillig større enn der det er inkongruens.

¹⁷ Glosvik (1998 s. 23) peikar på at Argyris og Schön er tydeleg inspirert av Bateson sin stringent oppbygde teori om læring på ulike nivå. Med utgangspunkt i Whitehead og Russel sin "Theory of logical Types" i *Principia Mathematica*, utviklar Bateson (1972) læringsnivå som bygger på kvarandre - læring 0, I, II osv. Ein lærer, lærer å lære, lærer å lære å lære osv. Hustad (1996) meiner Bateson representerer ei line frå naturvitskapane til sosialvitskapane. Bateson har vore eit grunnlag for arbeida til Simon og March. Hustad peikar på at Argyris og Schön til liks med March og Simon utviklar idear nær opp til kybernetikken si forestilling om kunstig intelligens. Kybernetikk er nemninga på ein relativt ny tverrfagleg vitskap frå 1940-åra der ein studerer informasjon, kommunikasjon og kontrollsystem og mellom anna er oppteken av informasjonsutveksling mellom maskiner og organismar (Morgan 1988 s. 89).

Bruksteorien blir skapt og testa av dei handlingane som vert utførte. Den er til ein viss grad sjølvopppfyllande; bruksteorien er med på å fastsetje handlingane våre, som igjen er med på å bestemme vår karakteristikk av den gjennomførte handlinga, som igjen påverkar bruksteorien... Avstand mellom bruksteori og uttalt teori hindrar læring eller medverkar til at feil blir haldne oppe og forsterka. Over tid vert det danna rutinemessige handlingar for korleis feil og tabbar vert dekt over. Ein av grunnane til at det kan vere vanskeleg å lære nye bruksteoriar, er at det krev dobbeltkretslæring for å endre den eksisterande bruksteorien. I ein organisasjon blir derfor dialogen og diskusjonen sentral, både for å oppnå dobbeltkretslæring, metarefleksjon og deuterolæring.

Den reflekterte praktiskar

I tillegg til teori om organisasjonslæring, har Schön (1983, 1987) utvikla teori om yrkesutvikling og utdanning innan profesjonar. Desse ideane har blitt sentrale tilvisingar for fleire bidrag om utvikling i læreryrket (Bjørnsrud 1999; Dale 1993, 1999; Klette 1994; Møller 1996; Tiller 1995). Schön søker å fange opp den kunnskapsutviklinga som skjer i praksisfeltet ved å nytte omgrepa 'handlingskunnskap' (knowing in action) og 'handlingsrefleksjon' (reflection in action). Han kritiserer den tekniske rasjonaliteten som pregar utdanningsprogram innan mange yrke, og reiser spørsmål ved vektlegging av vitskapleg framskaffa teori som utgangspunkt for utvikling av yrkespraksis. I sin handlingsteori stiller han to rasjonalitetar opp mot kvarandre; den teknisk avgrensande rasjonaliteten og den profesjonelle praktiske kunnskapen. Schön utviklar det han kallar ein ny epistemologi for praksis, det reflekterande praktikum. Her er dialogen mellom yrkesutøvarar, eller mellom rettleiar og student, grunnleggjande for yrkesutviklinga. Den tause,¹⁸ intuitive kunnskapen til yrkesutøvarane er ein 'handlingskunnskap' som gjer at dei gjenkjenner situasjonar og kan utvikle og avtale adekvate handlingar sjølv om mange sider ved saksforholdet ikkje er uttalt.

Eg har alt peika på at Argyris og Schön (1996) har henta inspirasjon frå John Dewey. Dewey var oppteken av refleksjon for å forstå tenking som grunnlag for handling. Erfaring og aktivitet bygd på vitskapleg undersøkjande tenkemåte, er grunnlaget for den refleksjonen som skal skape både intellektuell og kjenslemessig meinig i sjølve handlinga (Dewey 1933, 1938). Linene synest rimeleg klåre til Argyris og Schön (1996) sitt skilje mellom uttalt teori og bruksteori. Det er nettopp handlingsrefleksjonen som skal bidra til å skape samsvar og læringskapasitet hos yrkesutøvarar både individuelt og i samspel med andre. I tillegg til omgrepa handlingskunnskap og handlingsrefleksjon, skisserer Schön 'metarefleksjon' (reflection on reflection in action) som eit tredje nivå i sin handlingsteori.¹⁹ Gjennom metarefleksjon formulerer ein med ord kva som skjedde for deretter å reflektere over beskrivinga av handlinga (Schön 1983, 1987). Eg ser klåre parallellar mellom måten Schön knyter desse tre analysenivåa til den reflekterte praktiskar, og Argyris og Schön si organisasjonsteoretiske tenking om enkeltkretslæring, dobbeltkretslæring og deuterolæring.

7. Den lærande organisasjon – Peter M. Senge

Ved inngangen til 90-åra vart omgrepet 'den lærande organisasjon' nytta i aukande omfang som uttrykk for endra synsvinklar innan teori om organisasjonslæring, jamvel March nyttar då omgrepet (Hustad 1996 s. 46). Peter M. Senge er den mest markerte innan teoriutvikling om den lærande organisasjon. Han var i utgangspunktet elev av Argyris, men flytta i eige

¹⁸ Taus kunnskap er eit sentralt tema til dømes hos Polanyi (1969). Han rettar søkelyset mot den personlege og uuttalte kunnskapen som ligg til grunn for handlingar.

¹⁹ Eg nyttar her Møller sine norske oversettingar av omgrepa til Schön (Møller 1995, s. 175).

arbeid fokus frå erfaringsbasert til forventningsbasert læring. Senge nyttar omgrepet 'kreativ spenning' for å uttrykke liv, dynamikk og fridom i ein organisasjon der læringsprosessen har basis i intensjon framfor reaksjon. (Senge 1990, 1994, 1999)

Senge (1990) ser den lærande organisasjon som ein arena for medviten omforming og kontinuerleg læring både individuelt og kollektivt. Kreativitet og utvikling gjennom handlingar byggjer på eit verdisyn der fungerande partnerskap er meir framtrudande enn det instrumentelle og kommersielle. Senge fører inn eit systemisk perspektiv på organisasjonar. Funksjonar og einskildhendingar må sjåast i samanheng. Medlemmene i organisasjonen må vere opptekne av eit heilskapleg ansvar meir enn av si spesielle oppgåve. Han peikar på at vi kan ha vanskar med å forstå korleis organisasjonar eigentleg fungerer, ettersom vi er bundne opp av våre etablerte mentale bilete, og fordi vi ofte ikkje forstår langsiktige verknader av det som skjer i eit sosialt system.

Fem disiplinar for utvikling av organisasjonar

Senge (1990) presenterer fem 'disiplinar' for å kunne forstå og meistre dei utfordringane som organisasjonar står overfor. Ein disiplin forstår Senge som "... a body of theory and technique that must be studied and mastered to be put into practice" (1990 s. 10). Systemisk tenking er den grunnleggjande disiplinen, men den føreset at ein også meistrar dei andre fire disiplinane.

1. *Systemisk tenking* (Systems Thinking) presenterer Senge for oss ved å minne om at dei engelske omgrepa 'health' og 'whole' stammar frå samme rota. Det assosierer til heilskapleg tenking der vi må søke å forstå samanhengar og mønster, ikkje berre einskilde saksforhold.²⁰ Evna til å sjå systemmønster gjer det mogleg å få overblikk over heilskapar og delar samstundes, både i og utanfor eigen organisasjon. Senge poengterer at røyndomen er sett saman av sirkulære funksjonar som heng saman, medan vi ofte har ibuande avgrensingar fordi vi tenkjer lineært. I stiliserte slagord gjer han merksam på gjenkjennelege problem på arbeidsplassane våre: "Dagens problem kjem av gårdsdagens løysingar". Dess hardare du skyv på, dess hardare skyv systemet tilbake". "Du får ikkje to små elefantar om du deler ein elefant i to". Slike spissformuleringar kling ikkje utan vidare heilt godt i kontinental akademisk språkbruk, men dei set fokus på farane ved ikkje å tenke heilskapleg i ein organisasjon. Vi må makte å sjå oss sjølve som del av både problem og løysingar innanfor heilskapen. Vi har ansvar for å ta del i utforming av omgivnadene våre framfor å fordele skold utanfor oss sjølve.
2. *Personleg dugleik* (Personal Mastery) omhandlar evna til å utvikle sin eigen personlege visjon. Tilstanden her og no skal vere eit utgangspunkt, men ikkje fange mest merksemd. Ein må meistre å vurdere den framtida vi ønskjer opp mot dei ressursane som krevst for å nå måla. Slik handlar personleg dugleik om evne til å vere visjonær og realistisk samstundes. Vi må søke å stå i framtida og sjå på det vi gjer i dag. Ein sunn organisasjon føreset læringsprosessar som byggjer både på fornuft og intuisjon, og vurdering av retning og samanhengar er viktigare enn å vere oppteken av detaljar. Evna til kontinuerleg læring bidreg til at ein klårare oppfattar aktuelle situasjonar. Senge poengterer at eksistensen av individuell læring er ein viktig føresetnad, men likevel ikkje ein garanti for utvikling av organisasjonslæring.

²⁰ Hustad (1996) nyttar omgrepet 'heilskapstenking' for Senge sin disiplin 'systems thinking'

3. *Mentale modellar* (Mental Models) vert utvikla når ein i fellesskap får opp til overflata og testar dei grunnleggjande oppfatningane organisasjonen bygger på. Ofte kan det vere slik at jamvel vellukka tiltak ikkje får konsekvensar for korleis organisasjonen handlar seinare. Det er ikkje uttrykk for manglande ønske om framsteg, men ein følge av at dei mentale modellane står i vegen for endring.²¹ Vi må få dei grunnleggjande oppfatningane opp til overflata, slik at vi gjennom medvit, felles handsaming og drøfting kan bygge nye mentale modellar. For Senge er interpersonell kommunikasjon ein av dei viktigaste føresetnadene for kritikk og refleksjon. Felles planlegging og utprøving blir avgjerande element for læringsprosessar i ein organisasjon.
4. *Felles visjon* (Shared Vision) er meininga fellesskapet har med den kollektive innsatsen, noko som dannar grunnlag for eit felles bilete av framtida. Visjonen vert skapt gjennom ein prosess der alle synleggjer dei personlege verdisetta sine for kvarandre. Ein felles visjon er grunnlaget for utvikling av 'vi'-tolkingar framfor 'eg'- og 'dei'-tolkingar. Visjonen er også grunnlaget for kva læring skal omhandle, kva som skal endrast og korleis. Slike felles oppfatningar er ikkje evige, men må stadig klårgjerast og vere synlege for alle i organisasjonen. Integrasjon av personlege visjonar og felles visjonar føreset eit ope og støttande klima i organisasjonen. Det vert utforma sams prinsipp og rettleiande praksis for å møte framtida. Med ein felles visjon vert det utvikla høgre grad av toleranse for nye framgangsmåtar, for eksperimentering og feil under utprøving. Senge er oppteken av at dette er prosessar som i vesentleg grad må få utvikle seg sjølve og ikkje vere toppstyrte.
5. *Team-læring* (Team Learning) uttrykker dialogen i ei gruppe som reflekterer seg fram til ny felles kunnskap og nye handlemåtar. Dette er ny innsikt som den einskilde ikkje vil kunne nå fram til åleine. Senge nyttar omgrepet 'alignment' for sporing som gjer felles fortolking og mål mogleg. Sporing i teamlæringa er bindeleddet mellom personar si sjølvstendige åtferd og åtferd som er orientert mot gruppa eller organisasjonen sitt mål. Gruppelæring framstår som ein kollektiv disiplin, men føreset individuell dugleik og forståing. Senge skil mellom *dialogen* og *diskusjonen* som to komplementære kommunikasjonsformer. Dialogen omhandlar lytting og undersøkjande refleksjon på vegen til ny innsikt, medan diskusjonen har meir karakter av presentasjon og forsvar av egne synspunkt. Diskusjonen kan dermed vere prega av politikk, makt, rett eller feil, skjult dagsorden, uærlegdom, mangel på omtanke og redsle.

Senge ser dei fem disiplinane som ein heilskap forstått ut frå det paradigme vi er i no. Han peikar likevel på at ein dynamiske synsvinkel inneber at vi må kunne vere opne for at nye utviklingstrekk kan kome til frå tilsynelatande usannsynlege stader som "a sixth discipline" (1990 s. 363). Når Senge følgjer opp *The Fifth Discipline* med boka *The Dance of Change* (1999) held han fast ved verdien av endringsvilje, men erkjenner at å initiere og støtte endring er meir utfordrande enn den optimistiske presentasjonen frå 1990. Samtidig understrekar Senge heilskapstenking ved å nytte analogiar til økologi og biologi i utviklinga av ein organisasjon.

²¹ Senge nyttar slik definisjon. "Mental models are deeply ingrained assumptions, generalizations, og even pictures or images that influence how we understand the world and how we take action" (1990 s. 8). Larsen m.fl. (1996) forklarar ein mental modell som eit rammeverk for dei kognitive prosessane som foregår i oss, og som er avgjerande for korleis vi tenker og handlar.

Kva er karakteristisk i Senge sitt perspektiv?

Hos Senge kjenner vi att element frå tidlegare teorian, som mellom anna Argyris og Schön si vektlegging av refleksjon og metarefleksjon knytt til praksis (kap. 4.2) Kombinasjonar av rasjonelle fornuftstilnærmingar og det meir intuitive, finn vi i nokon grad alt hos March og Olsen og Levitt og March (kap. 4.1). Det som særpregar teoriutviklinga til Senge, vil eg summere opp slik:

- *Sjå framover, ikkje bakover – forventningsbasert læring*
Der tidlegare teoretikarar vektlegg erfaringar og ser attende, rettar Senge blikket framover. Læring blir ikkje berre historieavhengig, men ein forventningsbasert utviklingsprosess. Ut frå tradisjonelle læringsdefinisjonar, vil nok enkelte meine det er diskutabelt om dette bør kallast læring.
- *Sjå utover, ikkje innover – intensjonell læring*
Ein organisasjon omfattar først og fremst menneske, ikkje system og handlingar. Forholdet mellom kontekst og personar er dynamisk. Læring må ikkje berre oppfattast som respons på eksterne stimuli. Det er vilje til å skape noko, intensjonalitet, som pregar læringsprosessen. Jamvel om strukturar er determinerande for åtfærd, er ikkje strukturen i ein organisasjon determinert av eksterne forhold. Det let seg gjere for ein organisasjon å påverke og utvikle omgivingane sine.
- *Systemisk synsmåte*
Sjølv om tidlegare teoribidrag om organisasjonslæring også har trekk av systemisk tenkemåte, blir Senge ståande som ein markant representant for ei systemisk tilnærming. Medlemmene i ein organisasjon kan ikkje abdisere frå eit heilskapleg ansvar. Dette representerer eit brot med meir rasjonelt orienterte byråkratimodellar der faste personar eller grupper har ansvar for faste kompetanseområde.

Senge har fått relativt sterkt gjennomslag i den forstand at han blir flittig referert til innan ei rekke fagområde. Også innan pedagogisk faglitteratur viser ideane hans att (Bertheussen 1999; Bjørnsrud 1999; Dalin, P. 1994; Tiller 1995). Gjennom å formulere det appellerande omgrepet 'den lærande organisasjon', har Senge retta søkelyset mot andre sider ved organisasjonslæring enn tidlegare teoretikarar, men omgrepet synest også å bli tatt i bruk som eit slagord både i faglege, politiske og kommersielle samanhengar.

Eg ser heilskapssynet og tankane om forventningsbasert og intensjonell læring som ein utfordrande inspirasjon for utvikling av organisasjonar. At ein organisasjon kan påverke sine omgjevnader gir optimisme til trua på skolen og læraryrket sin aktive plass i samfunnet.

Samtidig synest det noko lettvinnt når skoledokument formulerer at skolen må bli ein lærande organisasjon, utan at det vert gått noko djupare inn i kva det eigentleg inneber. Døme på slik bruk av omgrepet finn vi etter mitt syn mellom anna i stortingsmelding nr. 28 (1998-99), i evalueringa av R94 (Monsen 1998) og i KUF sitt reviderte program for leiarutvikling i skolen (LUIS) (KUF 2000a).

Sjølv om Senge innan organisasjonsteori er markant med si vektlegging av intensjonalitet, ser eg ikkje tankane som eksplisitt nye i forhold til læring. Alt i 1950-åra fremja psykologen Allport (1966) det synet at intensjonalitet har sterk innverknad på læringa, og at menneska langt på veg formar si eiga framtid. I eit tiår der naturvitskaplege tankar om stimulus og respons var sentrale, fekk kanskje ikkje tankane til Allport tilstrekkeleg gjennomslag, men vi ser att slike synsmåtar i humanistiske og konstruktivistiske perspektiv seinare.

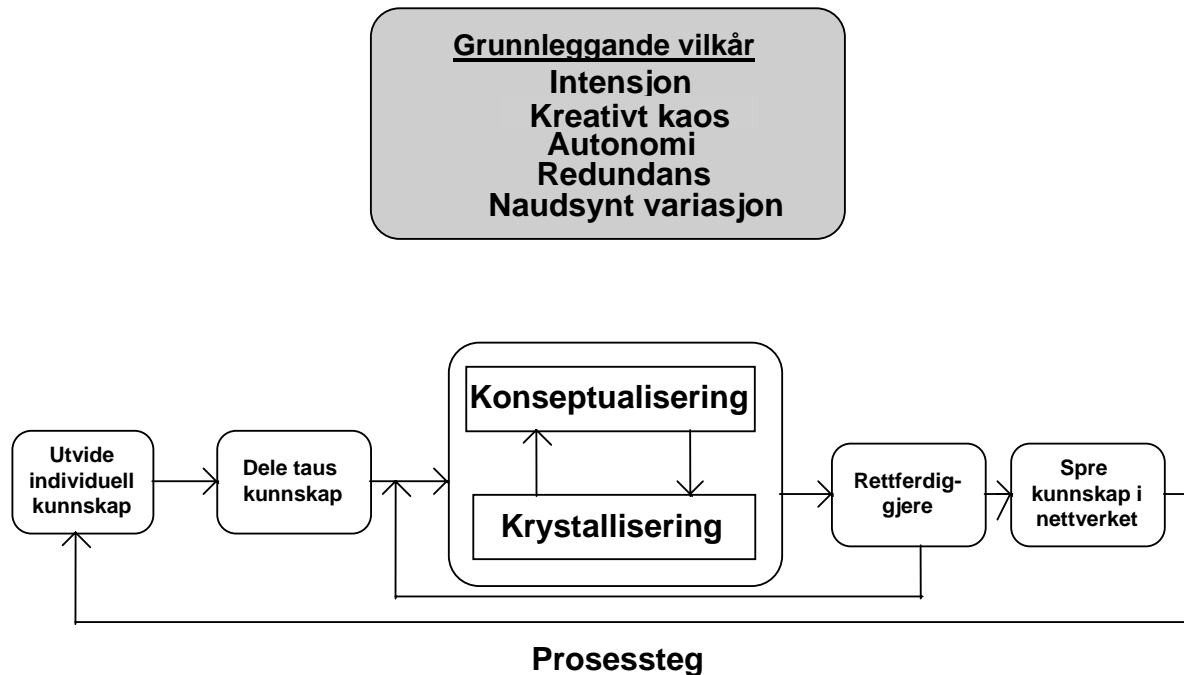
8. Den kunnskapsutviklende organisasjon – Nonaka og Takeuchi

Ikujiro Nonaka og Hirotaka Takeuchi tar i bruk omgrepet 'kunnskapsutvikling' (knowledge creation) i si teoretiske tilnærming. Dei er opptekne av å definere sitt eige perspektiv utan direkte tilknytning til den tradisjonelle litteraturen om organisasjonslæring (Nonaka 1994, Nonaka og Takeuchi 1995). Synsmåtane deira er utvikla i ein kombinasjon av praktiske erfaringar med organisasjonar og vitskapleg arbeid knytt til amerikanske, europeiske og japanske universitet. Både internasjonal og norsk faglitteratur drøftar desse ideane om kunnskapsutvikling i organisasjonar som utfordrande synsvinklar (Choo 1998; Dalin 1999; Hustad 1998; Knutstad 1997).

Nonaka og Takeuchi (1995) argumenterer for verdien av kunnskapsutvikling i vekslinga mellom praktisk innsikt og teoretisk refleksjon. Kjernen i kunnskapsutvikling ligg etter deira syn i mobilisering og transformering av taus kunnskap, og dei søker ut frå dette etter prosessar og vilkår som er sentrale for kunnskapsutviklinga i ein organisasjon.²² Nonaka og Takeuchi kritiserer eksisterande organisasjonsteoriar for einsidig å rette merksemda mot tileigning, akkumulering og bruk av eksisterande kunnskap framfor utvikling av ny kunnskap. Dei meiner at tidlegare teoriar har lagt vekt på eksplisitt formell kunnskap og neglisjert det subjektive, kroppslege og tause aspektet. Kunnskapsutvikling definerer Nonaka og Takeuchi som "...evna heile verksemda har til å skape kunnskap, spreie denne gjennom heile organisasjonen og innlemme den i produksjon, tenester og system" (1995 s. 3).

Prosessteg og vilkår

Nonaka (1994) skisserer grunnleggjande vilkår og prosesssteg i ein organisasjon si kunnskapsutviklinga slik figur 6 viser:



Figur 6 Prosessteg og vilkår i kunnskapsorganisasjonen (Nonaka 1994).

²² Nonaka og Takeuchi byggjer her mellom anna på Polanyi (1958, 1966) sitt arbeid om taus kunnskap.

Det grå feltet uttrykkjer grunnleggjande 'vilkår', medan 'prosesstega' i kunnskapsutviklinga er skisserte som ein syklisk modell.

Prosesstega i kunnskapsutviklinga tar utgangspunkt i læring hos einskildpersonane i organisasjonen. Dei deler eksplisitt kunnskap, men også taus kunnskap gjennom praksisfellesskap. Ut frå praksisfellesskapet vert sentrale element i den tause kunnskapen krystalliserte ut og konseptualiserte som bevisste tankar og formuleringar. Gjennom ein slik prosess blir taus kunnskap gjort eksplisitt og vidareutvikla. Denne eksplisiferinga er i seg sjølv ikkje ei vurdering av kva som er nyttig eller god kunnskap for organisasjonen. Kunnskapen er difor ikkje kollektivt forankra før han vert oppfatta som rettferdiggjort og deretter spreidd i nettverket.²³ Forholdet mellom dei ulike stega må vi sjå på som sirkulære og kumulative prosessar, utvikling kjem ikkje av eingongsplanlegging og enkelttiltak. I tillegg til praksisfellesskap som utgangspunkt, har dialogen ein sentral plass i legitimeringa av kva som skal oppfattast som viktig og relevant kunnskap.

Vilkåra som er viktige for prosessen i kunnskapsutviklinga, skisserer Nonaka i fem punkt. Fråværet av eit vilkår hindrar eller seinkar kunnskapsutviklinga.

Intensjon uttrykker viljen til å oppnå noko. Vi finn mål i dei fleste organisasjonar, gjerne fleire og motstridande, men viljen til å nå måla kan variere sterkt. Kunnskapsutviklinga i ein organisasjon kan ha som utfall at denne viljen blir sterkare eller svakare.

Autonomi er eit vilkår som markert klårgjer at kunnskap står i sentrum for utviklingsarbeid. Nonaka er oppteken av å opne for meir enn reint tilpassande læring. Einskildpersonar må ha fridom til å handle på eige ansvar og velje handlemåtar dei finn formålstenlege, fridom både frå autoritært leiarskap, bindande prosedyrar og strukturar.

Kreativt kaos uttrykker at organisasjonen må ha evne til å handtere utfordrande situasjonar som er påførte eksternt eller skapte internt. Evna til å reflektere over eigne handlemåtar er avgjerande for om vi går inn i ein kreativ eller destruktiv prosess. I organisasjonar med svak evne til kunnskapsutvikling følgjer ein gjerne gamle handlemåtar jamvel om situasjonen skulde tilseie alternative tiltak. Nonaka knyter det skapande til dugleik i å vurdere eigne handlemåtar. Evne til å formulere ei ønskt framtid er like viktig som evne til å evaluere fortida.

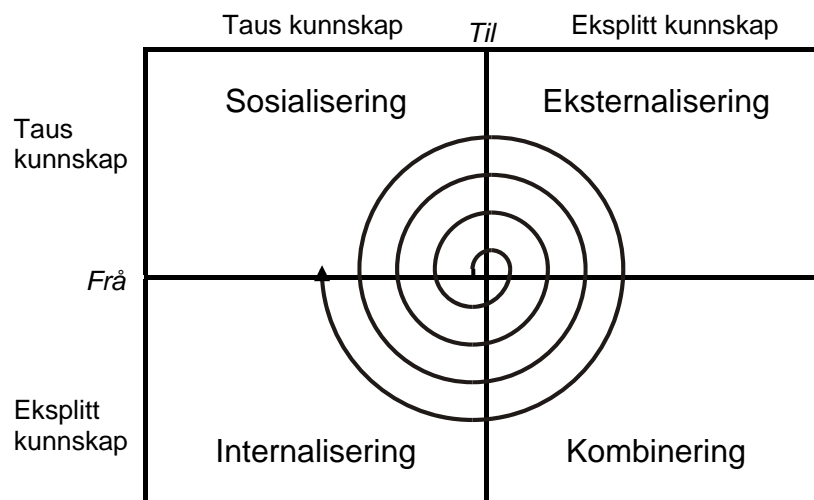
Redundans står for medviten overlapping av informasjon, aktivitet og leiaransvar. Ser ein organisasjonen i eit maskinperspektiv, står redundans fram som eit negativt omgrep knytt til sløsing og ineffektivitet. For Nonaka er medviten redundans eit positivt vilkår for meningsfull dialog. Fleire deltakarar må ha noko kunnskap felles, særleg er dette viktig i forhold til taus kunnskap. Det må finnast meir enn ein deltakar frå kvar kunnskapskrins i eit lag som skal utvikle ny kunnskap. Særleg effektivt kan dette vere dersom personar med den same faglege kunnskapen kjem frå forskjellige arbeidsplassar. Det gir både fagleg kraft og indirekte kvalitetskontroll. Ein tilleggs kvalitet som følgjer med redundans, er ope innsyn i gjeremåla til andre. Det aukar fleksibiliteten i organisasjonen. Samtidig er felles innsyn eit viktig grunnlag for gjensidig tillit. Slik Nonaka ser det, er tillit og ansvar kjerneelement i kunnskapsorganisasjonen.

²³ Det kan virke uklårt kva Nonaka her legg i omgrepet nettverk, formuleringane kan forståast berre som organisasjonsinterne nett. I eit seinare bidrag ser imidlertid Nonaka og Takeuchi (1995) nettverksrelasjonar både organisasjonsinternt og i forhold til samarbeidspartnarar og eventuelle konkurrentar. 'Rettferdiggjering' omhandlar legitimeringsprosessen.

Variasjon utfyller omgrepet redundans. Det er naudsynt at organisasjonen har variasjonsbreidd tilsvarande det mangfaldet den skal handtere. Variasjonsvilkåret til Nonaka gjer også at verksemdar må vere organiserte og samansette slik at dei kan møte uventa eksterne og interne utfordringar.

Kunnskapsspiralen i organisasjonar

Nonaka og Takeuchi (1995) nyanserer forståinga av kunnskapsutvikling ytterlegare ved å setje taus og eksplisitt kunnskap i forhold til samvirke mellom fleire kjelder slik figur 7 viser. På denne måten vert det skissert fire former for kunnskapsutvikling.



Figur 7 Fire former for kommunikasjon i kunnskapsutvikling (Nonaka og Takeuchi 1995 s. 62-71).

Sosialisering uttrykker at kunnskapen går frå ein taus tilstand hos aktørar til ein taus tilstand hos andre. Langt på veg kan vi tale om ikkjeverbal kommunikasjon både hos sendar og mottakar. Kunnskapen vert då delt og utvikla primært gjennom praksisfellesskap.

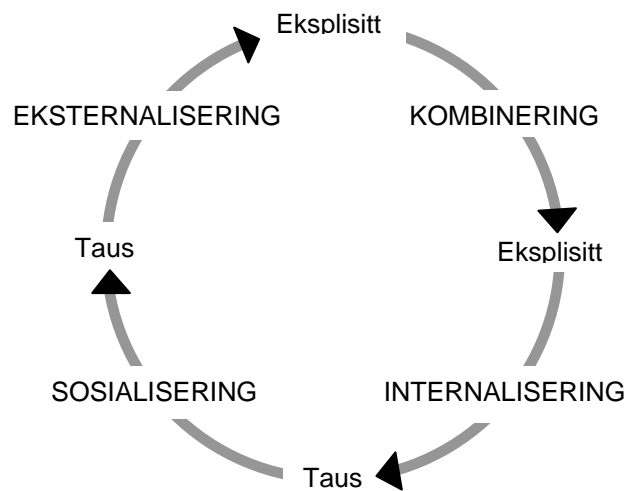
Eksternalisering omhandlar prosessen der taus kunnskap blir eksplisitt gjennom samhandling og dialog. Dette er ein dynamisk del av kunnskapsutviklinga som Nonaka og Takeuchi meiner er lite omtala i læringslitteraturen. Bruken av metaforar står sentralt i denne typen etablering av kunnskap, ettersom metaforar opnar for meir fri assosiasjon. I eit neste steg styrer analogiar assosiasjonane attende til ei eksplisitt verd med praktiske handlingsmønster kalla modellar.²⁴

Kombinering er prosessen der eksplisitt kunnskap frå fleire kjelder vert sett saman slik at ny eksplisitt kunnskap vert utvikla. Overføring av denne typen kunnskap skjer i hovudsak verbalt mellom aktørane. Kunnskapen blir rekonfigurert i eit samspel gjennom både sortering, supplering, rekategorisering og rekontekstualisering.

²⁴ Liner tilbake til andre teoretikarar sitt arbeid med organisasjonslæring ser vi når Nonaka (1994) på dette punktet viser tilbake til Bateson. Bateson (1972) ser for seg at metaforar går på tvers av ulike kontekstar og på den måten opnar for nye forståingar.

Internalisering uttrykker at kunnskap kan gå frå å vere eksplisitt til å verte taus. Kunnskap som på eit tidspunkt har vorte aktivt og ope utvikla, etablerer seg etter kvart som gitt og nedfelt. Nonaka og Takeuchi meiner dette er den mest vanlege synsmåten i læringslitteratur om organisasjonar. Den tause kunnskapen er då nedfelt i organisasjonen som sams arbeidspraksis eller felles mentale modellar som ikkje er eksplisitt uttrykte.

Kunnskapsspiralen går i si enklaste form fram som stipla line i figur 8. Det sentrale med denne modellen er det dynamiske samspelet mellom dei fire ulike formene i ei kumulativ kunnskapsutvikling. Nonaka og Takeuchi utdjupar kunnskapsutviklinga vidare i ein kompleks tredimensjonal modell der overgangar mellom taus og eksplisitt kunnskap vert sett i forhold til aktørar frå individnivå til gruppe-, organisasjons- og interorganisasjonsnivå (1995 s. 73). Choo (1998) refererer Nonaka og Takeuchi i ei noko enklare form slik figur 3 viser.



Figur 8 Kunnskapsutvikling (Choo 1998 s. 9 etter Nonaka og Takeuchi (1995)).

Sirkelen uttrykker forholdet mellom taus og eksplisitt kunnskap i gjentatt sirkulær eller spiralforma utvikling. Choo legg vekt på at Nonaka og Takeuchi representerer eit holistisk syn på kunnskap og læring. Der europeiske og amerikanske organisasjonar har hatt ein tendens til å leggje vekt på eksplisitt kunnskap, har japanske verksemdar etter deira syn meir sett på taus kunnskap som ei viktig kjelde saman med det eksplisitte (Choo 1998).

Mellomnivået i organisasjonen viktigast?

Ei spanande side ved teoriutviklinga til Nonaka og Takeuchi (1995) er vektlegginga av mellomsjiktet i ein organisasjon. Eg ser ikkje dette som ei isolert drøfting av leiarskap, men meir som ei slutning Nonaka og Takeuchi gjer etter teoretiske og empiriske studiar av korleis prosessar i kunnskapsutvikling går føre seg. Dei finn at tradisjonelle diskusjonar mellom perspektiva 'top-down' og 'bottom-up' ikkje fangar viktige sider ved samarbeid og leing i utviklingsprosessar. Dei viktigaste grupperingane i kunnskapsutviklinga finn vi i organisasjonen sitt mellomnivå. Det er der det avgjerande møtet finn stad mellom taus yrkeskunnskap og meir eksplisitt kunnskap nedfelt i teoretisk lærdom, målsetjingar og handlingsprogram. Vektlegginga av eit slikt mellomnivå vert omtala som 'middle-up-down' eller 'middle-out'.

Dette ser eg som eit utfordrande perspektiv for undersøking av skolar som lærande organisasjonar. Gir ideane om taus kunnskap, eksplisitt kunnskap, kunnskapsutvikling og middle-out-perspektivet meining når vi ser på den einskilde skole som organisasjon, og kva implikasjonar har det i så fall for utviklingsarbeidet?

9. Kritiske perspektiv på teoriar om organisasjonslæring

Røvik (1998) legg vekt på at bruken av ulike organisasjonskonsept går i bølgedalar. Han meiner ideen om den lærande organisasjon framstår tiltalende for mange fordi konseptet er såpass tvetydig at det appellerer til ulike posisjonar og interesser i verksemder. Omgrepet læring er i seg sjølv usedvanleg positivt lada med assosiasjonar til allmenne verdiar som fornuft, utvikling, fridom og forandring. Det appellerer både til det enkelte individ som reflekterande og kreativt, samtidig som det appellerer til leiinga sine ønskje om naudsynte tilpassingar.

Weick (1991 s. 116) uttrykker uro for at organisasjonsteoretikarane fatta aukande interesse for læring i siste del av 60-åra då andre fagmiljø fann omgrepet så komplisert at ein drøfta å gå bort frå det. Simon (1996) meiner at det organisasjonsminneteoriar kallar læring, kanskje bør drøftast på andre måtar enn med omgrep utvikla til bruk for individnivået. Han peikar på at ein truleg kjem lenger ved å nytte omgrep som strukturering av roller, organisasjonars lagring av erfaring, innovasjon, forskning og utvikling.

Bukve (1997) er oppteken av at vi ikkje må sjå på læring i organisasjonar i eit for ukomplisert og optimistisk lys. For det første krev læring informasjon om organisasjonen sine omgivnader og om korleis organisasjonen sine noverande strategiar faktisk verkar. Dette krev prosedyrar for tilbakemelding og resultatmåling, og slike prosedyrar er ofte svakt utvikla. For det andre er læring avhengig av korleis slik informasjon påverkar individuelle oppfatningar. Slike tolkingar er ofte påverka av gruppenormer og sosial kontekst. Dermed kan ulike grupper i organisasjonen lære ulike ting i den same situasjonen. For det tredje resulterer ikkje alltid læring på individnivå i læring på organisasjonsnivå.

Hustad (1998) er kritisk til at teoriar om organisasjonslæring har form av å vere generiske, at dei gjeld for alle slags organisasjonar og alle typar aktivitetar i organisasjonane. Han er oppteken av skiljet mellom operativt, taktisk og strategisk nivå i ein organisasjon, og meiner at læringsaktivitetane er kvalitativt ulike og til dels usamanhengande mellom nivåa. Leiarar, mellomleiarar og dei operativt utøvande i ei verksemd nyttar ulike læringsmåtar og læringskjelder, og dei lærer heller ikkje det same i eit utviklingsprosjekt. Hustad påpeikar at den tradisjonelle organisasjonslitteraturen ser for seg rimeleg stabile organisasjonar med eintydige omgivnader. Han meiner vi må legge til grunn at organisasjonsformene i framtida vil vere langt meir fleksible og omskiftande - eit synspunkt eg ser kan bli viktig også for skolar i samband med diskusjon om livslang læring, fjernundervisning og andre fleksible undervisningsformer. Hustad peikar på at erfaringsbasert læring på strategisk nivå ofte er 'negert læring'. Ut frå erfaring er det kunnskap i leiinga om kva ein ikkje vil, men det gir ikkje utan vidare retning for framtidig utviklingsarbeid. Basert på ein empirisk studie av utviklingstiltak i oljeverksemd, finn Hustad den forventningsbaserte handlande viljen som grunnleggjande i læringsprosessar. Fagpersonell på mellomleiarnivå er særleg sentrale i ei framtidsoverorientert kunnskapsutvikling, Medlemmene i ein organisasjon kan utvikle kunnskap i lag ved å spele på kvarandre og saman med andre fagmiljø på tvers av organisasjonar. Samstundes er det viktig at det finst former for formelle og uformelle kontrakter mellom personar som utviklar kunnskap saman. Hustad er tilbakehalden i spørsmålet om det i

organisasjonar foregår læring utover det einskilde individ, men meiner ein organisasjon kan bli lærande ved å utvikle den kollektive prestasjonsevna.

Glosvik (2000) meiner det framleis er mykje å hente i tradisjonelle teoribidrag mellom anna frå Bateson, Simon og March. Han legg vekt på at utgangspunktet for forståinga av organisasjonar er stabilitet i høve tid, medlemskap, strukturar og mål. Glosvik er skeptisk til outrerte forståingar av lærande organisasjonar der læringshungrige individ er ekstremt endringsorienterte. Nonaka og Senge representerer etter Glosviks mening synsmåtar der organisasjonen forsvinn, det blir nærast ei skildring av menneske utan organisasjonar. Glosvik ser det mogleg å gi mening til termen organisasjonslæring dersom vi er klare på skiljet mellom det individa gjer med organisasjonen og det organisasjonen gjer med individa. Gjennom å kople ein aktørdimensjon (individ vs kollektiv) og ein prosessdimensjon (endring vs stabilitet) kan organisasjonslæring romme både menneske og organisasjon. Organisasjonen lærer noko anna enn individa. Gjennom formelle strukturar, reglar, autoritetssystem, arbeidsdeling og informasjonsflyt må vi forstå organisasjonen som noko uavhengig av individa. Kollektive læringsprosessar forklarar Glosvik ved å vise til kulturperspektivet. Normer og verdier er i hovudsak tause og underforståtte, men kjem til uttrykk gjennom kodar, språk og bestemte handlingar som berre organisasjonens medlemmar eigentleg er i stand til å tolke. Dei tilfører, opprettheld og endrar intersubjektive meningar gjennom kollektive handlingar. Det organisasjonen lærer og det individa i organisasjonen lærer, ser Glosvik som eit kontinuerleg og gjensidig avhengig samspel.

Møller (1995 s. 178-181) oppsummerer kritikk av Schön si teoretiske tilnærming. Kunnskapsomgrepet blir problematisk vidt, og vektlegginga av refleksjon over gjennomførte handlingar fokuserer i for sterk grad på interne spørsmål framfor eksterne forhold.²⁵ Møller peikar på at kunnskapsomgrepet blir svært vidt med tilnærminga til Schön. Når refleksjonen blir sett på som både bevisst og intuitiv, kan all praksis bli sett på som handlingskunnskap. Då blir det ingen klar distinksjon mellom kunnskap og fåkunne. Møller refererer også til Molander som meiner ein ikkje kan snakke om kunnskap som noko ein har. Det kan vere meir fruktbart å snakke om kunnskap som noko uavslutta, eit felt vi deltar i. Då vil det vere meir rett å snakke om 'believing-in-action' framfor 'knowing-in-action'.

Kvernbekk (1994) kritiserer Schön for å blande saman teoretisk og praktisk kunnskap. Ho argumenterer for at ein i staden bør oppretthalde skiljet mellom teori og praksis. Desse kunnskapsformene er ikkje av same slag og må dermed vurderast ut frå ulike kriterium. Det er fare for at vektlegginga av refleksjon gir konsentrasjon om berre det nære feltet og interne forhold i skolen. Følgen kan vere at kunnskap om korleis strukturelle forhold i samfunnet influerer på undervisninga, kan forbli eit ikkje uttalt tema. Ein viktig konsekvens av dette standpunktet vil vere at Schöns tilnærming om refleksjon må kompletterast med eit meir kritisk kunnskapsperspektiv der både den politiske og kulturelle konteksten blir problematisert, og der refleksjon også blir sett på som ein politisk prosess som kan tene ulike interesser.²⁶

²⁵ Møller (1995) skriv ikkje direkte om organisasjonslæring i si avhandling om skuleleiing, men nyttar teori som ligg nær opp mot dette feltet. På førespurnad frå meg 2.10.98 svara Møller at ho har vurdert omgrepet lærande organisasjonar som ein for normativ term.

²⁶ Møller viser til at Carr og Kemmis har nyttige bidrag i eit slikt perspektiv (Carr 1989, Carr og Kemmis 1986, Kemmis 1985).

Literaturliste

- Allport, G. W. (1966). *Personligheten - hvordan formes den?* Oslo: Dreyer.
- Amdam, J., og Amdam, R. (1990). *Strategisk og mobiliserende planlegging: Kommuneplanlegging etter dugnadsmetoden.* Oslo: Samlaget.
- Argyris, C., og Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective.* Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Argyris, C., og Schön, D. A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, method and practice.* Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Askvik, S. (1995). *Organisasjoner, konsulentbruk og læring.* Doktoravhandling. Bergen: Institutt for Administrasjon og Organisasjonsvitenskap, Universitetet i Bergen.
- Asplan Analyse As (1992). *Evaluering av ledelse i skolen (LIS): Læreplan - organisering - gjennomføring - resultat 1987 - 1991.* Sandvika: Asplan Analyse As.
- Astley, W. G., og Van de Ven, A. H. (1981). Mapping the Field to Create a Dynamic Perspective on Organization Design and Behavior. I: A. H. Van de Ven og W. F. Joyce (red.), *Perspectives on Organization and Behavior.* New York: Wiley.
- Bastøe, P. Ø., og Dahl, K. (1998). *Den utviklingsorienterte organisasjon* (3. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Befring, E. (1998). *Forskningsmetode og statistikk.* Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bertheussen, B. (1999). *Lærer og skolereformer i teori, forskning og praksis.* Trondheim: Pedagogisk institutt, Norsk teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Birkemo, A. (1999). *Opplæringskvalitet i skolen.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørger, I. (1992). Det amputerte og det fullstendige læringsbegrep. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 1, 12-15.
- Bjørnsrud, H. (1999). *Den inkluderende skolen: Enhetskolens idealer, dilemmaer og hverdag.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Bolman, L. G., og Deal, T. E. (1991). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse: Strukturer, sosiale relasjoner, politikk og symboler.* (Overs. av H. Gröhn). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bukve, O. (1997). *Kommunal forvaltning og planlegging* (3. utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Burrage, M. (1993). From practice to school-based professional education: Patterns of conflict accommodation in England, France, and the United States. I: S. Rothblatt og B. Wittrock (red.), *The European and American university since 1800: Historical and sociological essays.* New York: Cambridge University Press.
- Choo, C. W. (1998). *Information Management for the Intelligent Organization.* (2. utg.). Medford: Information Today, Inc.
- Choo, C. W. (1998a). *The Knowing Organization.* New York: Oxford University Press, Inc.
- Cyert, R. M., og March, J. G. (1963). *A behavioral theory of the firm.* New Jersey: Prentice-Hall International.

- Dale, E. L. (1989). *Pedagogisk profesjonalitet: Om pedagogikkens identitet og anvendelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Dale, E. L. (1993). *Den profesjonelle skole*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dale, E. L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dalin, P. (1978). *Limits to educational change*. London: The Macmillan Press Ltd.
- Dalin, P., og Rolff, H. G. (1991). *Organisasjonslæring i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalin, P. (1994). *Skoleutvikling: Teorier for forandring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalin, P. (1995). *Skoleutvikling: Strategier og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalin, Å. (1999). *Veier til den lærende organisasjon*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. Boston: D. C. Heath and Company.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Dogson, M. (1993). Organizational Learning: A review of Some Literatures. *Organizational Studies* 14/3, 373-394.
- Dysthe, O. (1999). Mappevurdering som læringsform og sammenhengen med kunnskaps- og læringssyn. I: O. L. Fuglestad, S. Lillejord og J. Tobiassen (red.), *Reformperspektiv på skole- og elevvurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ellstrøm, P. E. (1996). *Arbete och lärande: Förutsetningar och hinder för lärande i dagligt arbete*. Solna: Arbetslivsinstitutet.
- Glosvik, Ø. (1999). S_2
- Glosvik, Ø. (2000). *I grenselandet - læring mellom stat og kommune*. Avhandling til graden dr. polit., Høgskolen i Sogn og Fjordane.
- Grimen, H. (1991). Taus kunnskap og organisasjonsstudier. *LOS-senternotat 91/28*. Bergen: LOS-senteret.
- Grøterud, M., og Nilsen, B. S. (1998). *Effektive skoler - effektiv undervisning?: Et spørsmål om verdier*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. (Overs. av K. M. Torbjørnsen). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Heggen, K. (1995). *Sykehuset som "klasserom"*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helstrup, T. (1996). Oversikt over ulike retninger innen læring og læringsforskning, med vekt på kognitiv psykologi. I: O. Dysthe (red.), *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (s. 22-46). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Hustad, W. (1996). *Inne i, og ut av organisasjonslæringsprosessen: Tilfellet Norne*. VF-rapport 12/96. Vestlandsforskning, Sogndal.
- Hustad, W. (1998). *Lærende organisasjonar: Organisering for kunnskapsutvikling*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Illich, I. (1973). *Det skoleløse samfunn: Om å flytte læring fra skolestua ut i dagliglivet*. Oslo: Dreyer.
- Klette, K. (1994). *Skolekultur og endringsstrategier: Utviklingsarbeidet ved Fjell skole - en nærstudie*. Avhandling til graden dr. polit. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

- Knutstad, G. A. (1997). *Medvirkning og innrullering av sosiale- og teknologiske aktører i endringsprosesser*. Doktor ingeniøravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- KUF (2000). *Kvalitetsutvikling i grunnskolen 2000-2003*. Oslo: KUF.
- KUF (2000a). *LedelsesUtvikling I Skolen (LUIS): Forventninger til skoleledelse*. Oslo: KUF.
- Kvernbekk, T. (1994). *Erfaringstyranni eller teorityranni? Et filosofisk perspektiv på praksis*. Innledning på FoU-konferanse arrangert av Lærerutdanningsrådet: Profesjonsutdanning og forskning - FoU-perspektiver på praksisfeltet, 21.-22. november.
- Levin, M., og Klev, R. (1998). *Den lærende organisasjon: Teori og metoder i organisasjonsutvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Levitt, B., og March, J. G. (1988). Organizational learning. *Annual review of sociology*, 14, 319-340.
- Ludvigsen, S. R. (1998). *Læring av klinisk resonnering i medisinsk utdannings- og arbeidskontekst*. Avhandling til graden dr. polit. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- March, J. G., og Olsen, J. P. (1976). *Ambiguity and choice in organizations*. Bergen: Univeritetsforlaget.
- March, J. G. (1991). Exploration and exploitation in organizational learning. *Organization Science*, 1/1991.
- Monsen, L. (1998). *Skolene som lærende organisasjoner: Delrapport nr. 5, Evaluering av Reform-94*. Høgskolen i Lillehammer.
- Møller, J. (1995). *Rektor som pedagogisk leder i grunnskolen*. Avhandling til dr. polit graden, pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Møller, J. (1996). *Lære å/og lede: Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1), 14-37.
- Nonaka, I., og Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. New York: Oxford University Press.
- Nordland, E. (1997). *Gruppen som redskap for læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Olsen, T. (1996). *Pedagogisk ledelse i en reformtid*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Røvik, K. A. (1998). *Moderne organisasjoner: Trender i organisasjonstenkingen ved tusenårsskiftet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals Think in Action*. Arena: Ashgate Publishing Ltd.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Peflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The art & practice of the learning organization*. New York: Doubleday Currency.
- Senge, P. M. (1994). How do You Know if Your Organization is Learning. I: *Reflections on Creating Learning Organizations*. Cambridge, USA.

- Senge, P. M. m.fl. (1999). *The Dance of Change: A Fifth Discipline Resource*. New York: Random House, Doubleday.
- Simon, H. A. (1996). Bounded Rationality and Organizational Learning. I: M. D. Cohen og L. S. Sproull (red.), *Organizational learning*. California: Sage Publications.
- Stortingsmelding nr. 37 (1990-91). *Om organisering og styring i utdanningssektoren*. Oslo: KUF.
- Stortingsmelding nr. 28 (1998-99). *Mot rikare mål: Om einskapsskolen, det likeverdige opplæringstilbudet og ein nasjonal strategi for vurdering og kvalitetsutvikling i grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Oslo: KUF.
- Sundland, E. S. (1996). *Læring som næring*. Hovedoppgave, Pedagogisk institutt, Universitet i Oslo.
- Søderstrøm, M. (1996). *Hur lär organisationer? En diskussion om det organisatoriska lärandets nyckelfrågor*. Solna: Arbetslivsinstitutet.
- Tiller, T. (1986). *Den tenkende skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tiller, T. (1995). *Det didaktiske møtet*. Oslo: Praxis Forlag
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring: Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Weick, K. E. (1969). *The Social Psychology of Organizing*. Reading, Massashusetts: Addison Wesley.
- Weick, K. E. (1991). The nontraditional quality of organizational learning. *Organization Science*, 1/1991, 116.

Kapittel 3

KVA KJENNETEIKNAR LÆRANDE SKOLAR?

KVA KJENNETEIKNAR LÆRANDE SKOLAR?

Gjennom fleire empiriske studiar har eg søkt å kartlegge trekk som er karakteristiske for produktiv samhandling i skolar sitt utviklingsarbeid (Roald 2000, 2002, 2003; Engeland, Langfeldt og Roald 2008) Dette er trekk som omhandlar både planlegging gjennomføring, og oppfølging av:

- personalmøte
- klassetrinnmøte
- teammøte
- seksjonsmøte
- prosjektmøte
- leiarmøte
- ulike former for rådsmøte
- klasseforeldremøte

Denne korte framstillinga er ei forenkla oppsummering av funna i desse studiane. Eg vil rå til å gå nærare inn i både teorigrunnlag, empiri og drøftingar i dei tekstane det er vist til i litteraturlista. Når eg likevel her vel å presentere ei kortfatta liste over kjenneteikn, er det ut frå at det har vist seg fruktbart som diskusjonsgrunnlag når skolar drøftar sine eigne samarbeidsformer. Desse punkta har også vist seg å skape nyttige diskusjonar om samarbeidsformer på andre typar arbeidsplassar – t.d. kontorfellesskap, serviceverksemder og i lag og organisasjonar.

Medskaping framfor medbestemming

Medskaping inneber m.a. at *alle deltakarane i eit møte er vel førebudde* på å kome med konkrete innspel. Dette avvik frå tradisjonelle ”sakshandsamingsmøte” der ein leiar eller ein komité legg fram forslag og resten av møtedeltakarane forstår si rolle ut frå tanken om *medbestemming*.

Framlegging av synspunkt i første del av eit møte synest å fungere best når deltakarane gjer dette etter tur, framfor ei møteform der ordet er fritt.

Dukkar det opp heilt nye problemstillingar, synest det å styrke den dynamiske kunnskapsutviklinga dersom ein tar korte ”time-outs” der deltakarane individuelt eller i mindre grupper, kan reflektere over desse.

Oppsummeringar synest å fungere mest optimalt med eitt innspel frå kvar gruppe - ikkje alle forslaga frå ei gruppe først og deretter supplering frå andre.

Spørsmål framfor forslag

I staden for tradisjonell saksførebuing ser vi at det fungerer betre når leiinga utformar *problemstillingar* som deltakarane jobbar med *før* eit møte. Dette synest å vere ein viktig føresetnad for at *alle* aktørane sitt medskapande arbeid skal fungere optimalt (jfr. a.). Utviklingsprosessar ber då meir preg av ein søkande og kunnskapsutviklande arbeidsform enn sakshandsamingsforma som gjerne kjenneteiknar politisk orienterte prosessar.

Bevisst utelate motførestillingar i søkefasen

Det felles ansvaret for konstruktive utviklingsprosessar synest å bli styrka av at alle deltakarar er i søkemodus i innleiingsfasen. Idear og refleksjonar blir då i første omgang spelt inn frå alle deltakarar, deretter deltar alle aktivt i å gå kritisk gjennom dei innspela som har kome fram. Dette synest å gi ein meir konstruktiv og reflektert prosess enn møteformer der nokre deltakarar kjem med forslag og andre er opptekne av å kome med motførestillingar.

På jakt etter samanhengar meir enn årsaker

Det synest vesentleg at utviklingsarbeidet tar utgangspunkt i at skolar er komplekse organisasjonar der ei lang rekke forhold verkar inn på elevane og lærarane sitt daglege arbeid. Dette inneber at ein må søke etter eit breitt sett av forhold både i analyse- og tiltaksfasane av eit utviklingsarbeid. Lineær søking etter enkeltstående årsaker synest å føre til meir avgrensa sett av tiltak, noko som i liten grad bidrar til løysingar på komplekse utfordringar.

Vurdere positive resultat før negative resultat

Når eit kollegium vurderer ulike sider ved det daglege arbeidet eller utviklingsarbeidet i skolen, synest det å styrke utviklingsprosessen at ein bevisst hentar fram dei positive vurderingane før ein tar opp det meir negative. Det gir best grunnlag for konstruktiv dialog dersom ein ser på vurderingsarbeid som systematisk innhenting av både sterke og svake sider ved eit saksforhold. Tilfeldige innhentingar av positive og negative faktorar synest å medføre at negative forhold får ein dominerande og lite konstruktiv plass i dialogen.

Møteleiing på omgang

Felles ansvar for utviklingsprosessar synest å bli styrka gjennom systematisk deling av møteleiing. Sjølv om skolar har formelle leiarstillingar som rektor, inspektør, teamleiar, seksjonsleiar m.m., kan det styrke kunnskapsutviklinga at alle møtedeltakarane skiftar på møteleiing og sekretærarbeid.

Heterogene arbeidsgrupper

Skular er ofte organiserte slik at ein har faste klasselærarteam, trinnteam, fagseksjonar m.m. Dette framstår som greie strukturar for det daglege arbeidet, men som utviklingsarenaer synest desse gruppeformene stundom å avgrense kunnskapsutviklande prosessar. Ofte vil difor utviklingsprosessar kunne bli djupare og meir dynamiske dersom ein grupperer deltakarane på tvers av desse faste einingane.

Prioritering framfor avstemming

I utviklingsprosessar jobbar ein ofte med å få fram ei rekke forslag til aktuelle tiltak. Når det har kome fram eit sett forslag, synes det å vere effektivt at møtedeltakarane individuelt eller i mindre grupper prioriterer kva forslag som kan fungere best. Meir usystematiske diskusjonar fører ofte til fokus på kva forslag deltakarane ser på som mindre gode.

Milepelar og ansvarsfordeling

Framdrifta i eit utviklingsarbeid synest å bli styrka av oppsette milepelar og klar fordeling av ansvar for oppfølging. Her synest skular ofte å ha unødige uklare prosedyrar. Ansvar for oppfølging av enkeltspørsmål er ofte uklart både i seksjonar, lærarteam og leiarmøte. Undervegsvurdering ved fastsette milepelar synest også å vere vel så viktig som omfattande sluttvurderingar der det ofte likevel er for seint å justere kursen.

Handlingsorienterte tilbakemeldingar om kompetanseutvikling

Ved skolar blir det i kollegiemøte jamleg gitt tilbakemeldingar frå ein eller fleire personar som har deltatt i etter- og vidareutdanning, kurs, konferansar, utviklingsprosjekt m.m. Det synest å gi størst effekt på skolens vidare utvikling når slike tilbakemeldingar legg vekt på kva ein blitt inspirert til å prøve ut i *eigen praksis*. Meir generelle og/eller teoretisk orienterte tilbakemeldingar ser i mindre grad ut til å bidra til at andre ved skolen fattar interesse for det aktuelle utviklingstiltaket. Det ser også ut til at endringskapasiteten ved skulen aukar vesentleg når det er fleire enn ein tilsett som deltar i og melder tilbake frå eit kompetansetiltak.

Pauseromet er ingen god arbeidsstad

Dei fleste skolar har eit lærarrom som fungerer godt til pausar og sosialt samkvem. Men når det same rommet blir brukt til faglege møte, synest dette ofte å fungere kontraproduktivt. Sosiale grupperingar i pauseromet dannar ikkje utan vidare det beste utgangspunktet for skapande utviklingsarbeid. Skulane synest å få eit meir produktivt utviklingsarbeid ved å nytte andre møtelokale og andre meir bevisst samansette grupperingar.

Skilje mellom utviklingssaker og forvaltningssaker

Utviklingsspørsmål krev arbeidsprosessar som er meir tidkrevjande og komplekse. enn praktiske forvaltningsspørsmål som plasseringa av aktivitetsdagar, prøvedagar, rom, klassar m.m. I vårt materiale ser vi at skolar som har eit bevisst forhold til utviklingsprosessar, søker å redusere tidsbruken på forvaltningsspørsmål. Ved slike skolar finn vi i ei forståing av at praktiske spørsmål i stor grad kan avgjerast av leiinga utan kollegiale diskusjonar.

Litteratur

- Roald, K. (2000). *Ungdomsskular som lærande organisasjonar*. Sogndal: R-NR 6/2000, Høgskulen i Sogn og Fjordane, avdeling for lærarutdanning.
- Roald, K. (2002). *Skulevurdering - ekstern eller intern?* Sogndal: R-NR 3/2002, Høgskulen i Sogn og Fjordane, avdeling for lærarutdanning.
- Roald, K. (2003). *Rytmisskuleutvikling i kommunane i Sogn og Fjordane*. Sogndal: R-NR 6/2003, Høgskulen i Sogn og Fjordane, Avdeling for lærarutdanning og idrett.
- Roald, K., Engeland, Ø., og Langfeldt, G (2008). Kommunalt handlingsrom – Hvordan forholder norske kommuner seg til ansvarsstyring i skolen? I: Langfeldt, G., Elstad, E. og Hopmann, S. (red.), *Accountability på norsk – Konsekvenser for utdanningspolitikk, styring og pedagogisk praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag (kommer i mai 2008)

NB: I desse tekstane er det også utfyllande tilvisingar til nasjonal og internasjonal litteratur om organisasjonslæring.