

Kurskompendium om

LEIING AV LÆRANDE ORGANISASJONAR

Knut Roald

Kompendiet er sett saman av ulike tekstar av Knut Roald (2008, 2010, 2012). Her blir det skissert nokre sentrale faglege perspektiv på lærande organisasjonar. For meir utfyllande lesing, blir det tilrådd å gå til originaldokumenta. Tekstane diskuterer hovudsakleg organisasjonslæring i forhold til skole, men vil langt på veg vere like relevant for barnehageområdet.

Januar 2013

Dei tre publikasjonane tekstane er henta frå:

Roald, K. (2008): *Organisasjonslæring i skolar – Teoretiske og praktiske perspektiv*
Rapport frå Høgskulen i Sogn og Fjordane, R-Nr 2/2008

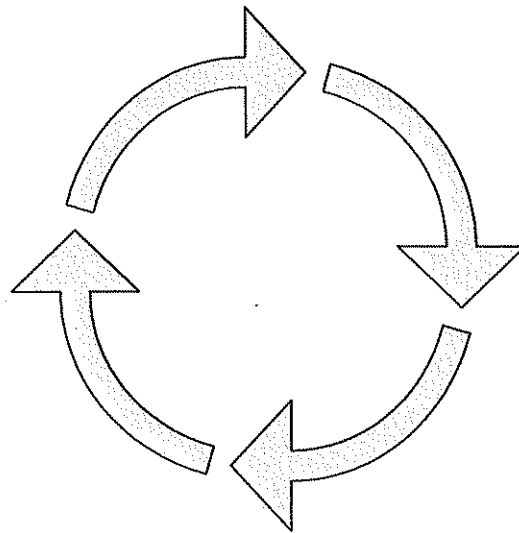
Roald, K (2010): *Kvalitetsvurderings om organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*
Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen

Roald, K. (2012) : *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring*
Fagbokforlaget, Bergen

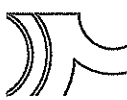
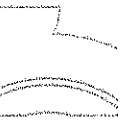
04000007

Organisasjonslæring i skolar

Teoretiske og praktiske perspektiv



Knut Roald



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 tilpasses fortløpende de erfaringer man gjør (Askvik 1990).

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

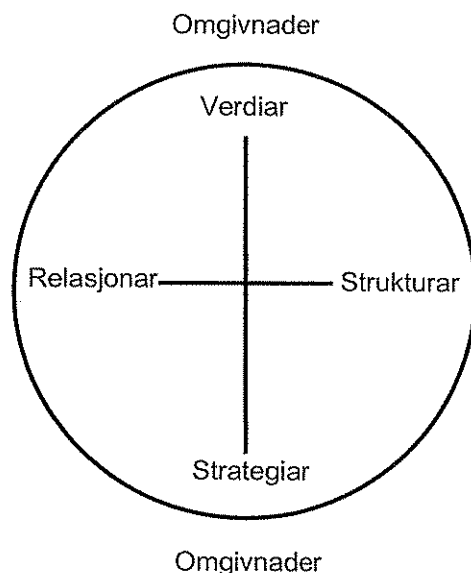
Organisasjonar der deltakarane jamleg utviklar evna til å skape ønska resultat, der nye og ekspansive tankesett blir framelska, der kollektive ambisjonar får spelerom, og der menneska kontinuerleg lærer meir om korleis ein lærer saman (1990).

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'.

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 organisasjonsåttferd i skolar. I sin teorigjennomgang konkluderer han med fem viktige hovuddimensjonar som er gjensidig avhengige av kvarandre i ein skole som organisasjon: verdiar, strukturar, 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 einskilde 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 åttferd. 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 konflikhtar 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 einskilde personen eller gruppa.

Struktur er dimensjonen som omhandlar avgjerdsstrukturar, strukturar for oppgåvefordeling og kommunikasjonsstrukturar i ein skole. Dalin ser ikkje einskilde 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 leggast 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 verdikonfliktar, 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 samspeleformer 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).

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 læringsforskinga mest har vore oppteken av barn og unge i ein opplæringssituasjon. 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. Kunnskapstileigning 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 artikulering.

- 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 kunnskapsformer?

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 skolastisk 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 læringsperspektivet 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 teoritilnærmingar 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 utdjupear 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 avgjerdsteori.

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-responsssystem. 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 avgjerdreglar 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 meining 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 synsmåtene 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 organisasjonsåttferd 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 åttferd er knytt til forholdet mellom observert resultat og forventa resultat. På eit slikt grunnlag lærer organisasjonar direkte gjennom eigne 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 åttferd 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 meiningsfylt skal beskrive og måle læring. Dette ser eg på som ei utfordring for drøftingar av læring anten ein er oppteken av individ eller organisasjonar.

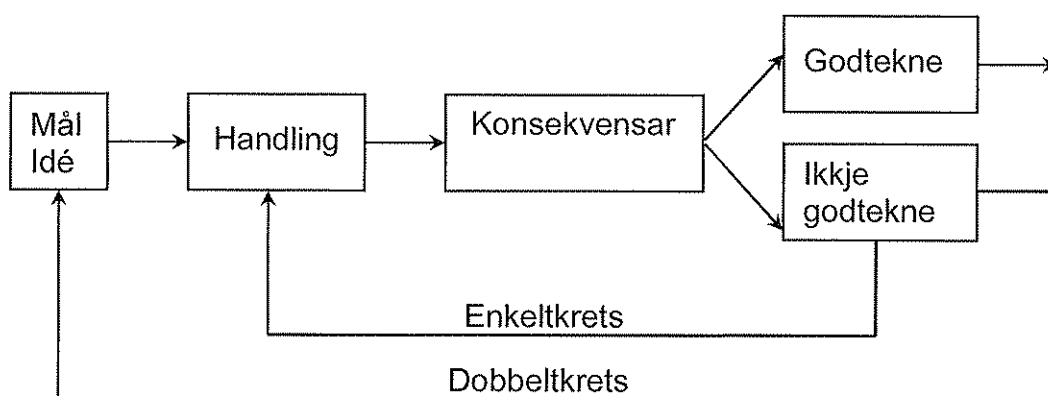
6. Dobbeltkretslæring og deuterolæring – Argyris og Schön

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 praktisk', 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 verdier. 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 verdier, 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, verdier og grunnleggjande oppfatningar. Internaliseringa inneber at medlemmar av ein kultur ikkje sjølv er klåre over kva som styrer åtferda, og ubevisste verdisett kan dermed hindre effektiv læring. Der det blant tilsette i ein organisasjon er kongruens mellom dei uttalte teoriene og bruksteoriene, 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 en 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 sjølvoppfyllande; 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 dobbeltekretslæring for å endre den eksisterande bruksteorien. I ein organisasjon blir derfor dialogen og diskusjonen sentral, både for å oppnå dobbeltekretslæring, 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 klare 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 klare parallellar mellom måten Schön knyter desse tre analysenivåa til den reflekterte praktiskar, og Argyris og Schön si organisasjonsteoretiske tenking om enkeltkretslæring, dobbeltekretslæring 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 uttalte 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 disiplinær for utvikling av organisasjonar

Senge (1990) presenterer fem 'disiplinær' for å kunne forstå og meistre dei utfordringane som organisasjonar står overfor. Ein disiplinær 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 disiplinæren, men den føreset at ein også meistrar dei andre fire disiplinærene.

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 gårldagens 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 disiplinær '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 følgje 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 høgare 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 eigne synspunkt. Diskusjonen kan dermed vere prega av politikk, makt, rett eller feil, skjult dagsorden, uærligdom, 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, and 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 teoriar, 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 åtferd, er ikkje strukturen i ein organisasjon determinert av eksterne forhold. Det let seg gjere for ein organisasjon å påverke og utvikle omgivnadene 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 lettvtint 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.

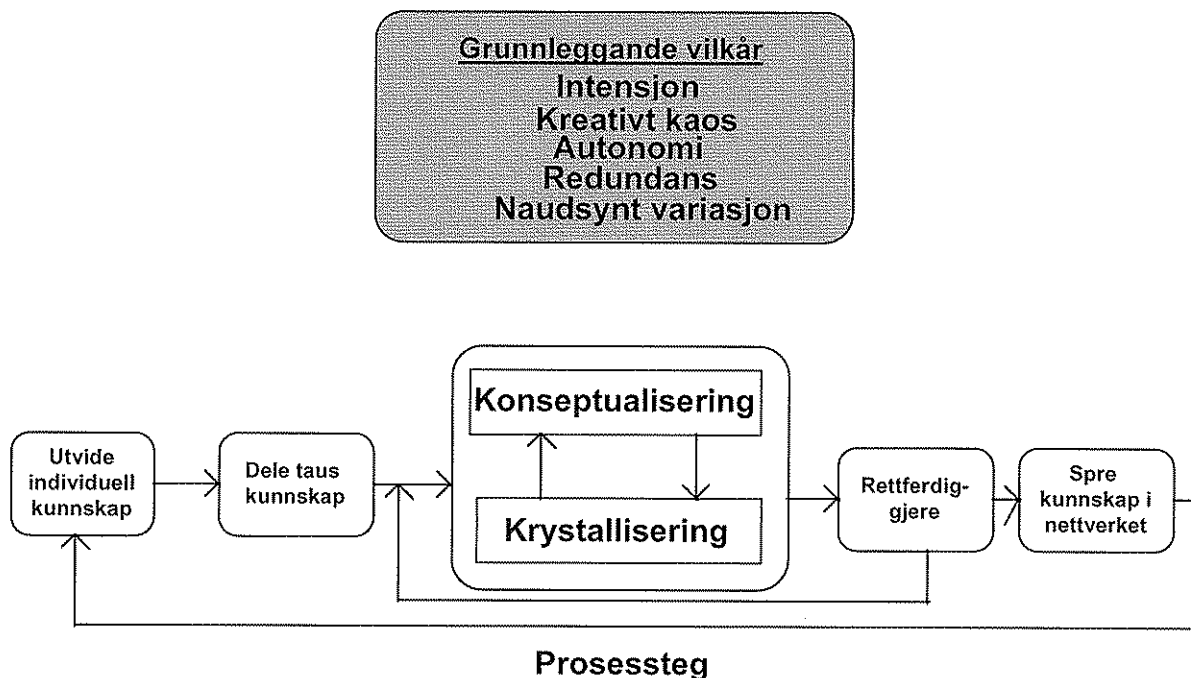
8. Den kunnskapsutviklende organisasjon – Nonaka og Takeuchi

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. Evne 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 skalle 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.

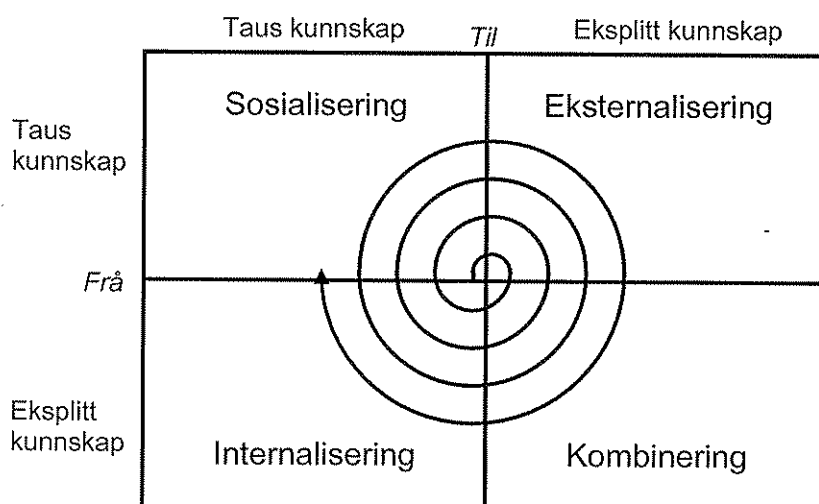
Redundans står for medviten overlapping av informasjon, aktivitet og leiaransvar. Ser ein organisasjonen i eit maskinperspektiv, står redundans fram som eit negativt omgrep knytt til sløsing og ineffektivitet. For Nonaka er medviten redundans eit positivt vilkår for meiningsfull dialog. Fleire deltakarar 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 tilleggskvalitet 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 samarbeidspartnerar 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 verksemder 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.

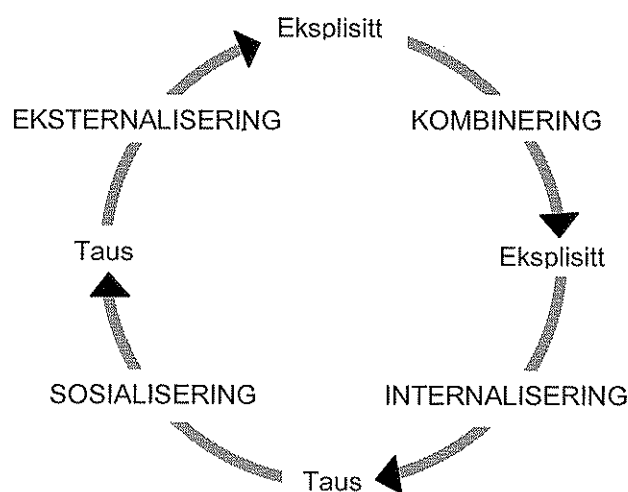
Eksternalisering omhandlar prosessen der taus kunnskap blir eksplisitt gjennom samhandling og dialog. Dette er ein dynamisk del av kunnskapsutviklinga som Nonaka og Takeuchi meiner er lite omtala i læringslitteraturen. Bruken av metaforar står sentralt i denne typen etablering av kunnskap, ettersom metaforar 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 leiing 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'.

Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar

Knut Roald

Avhandling for graden philosophiae doctor (PhD)
Universitetet i Bergen
2010

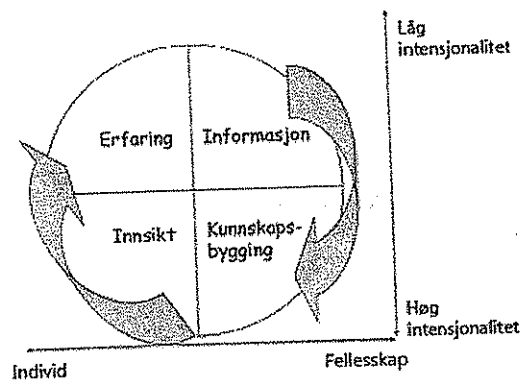
UNIVERSITETET I BERGEN



intersubjektivt. Karakteristisk er deira observasjon om at " ... kunnskap blir ofte handsama so mom det skulle vere lagervare." (ibid:305). Samtidig understrekar dei at litteraturen om organisasjonslæring i aukande grad bringer inn meir komplekse bilete av både akkumulering, bevaring og vidareutvikling av kunnskap i organisasjonar.

Ulike former for læring

Wells (1999) legg vekt på at kunnskap og læring kan tre fram i ulike *former*, avhengig av kva slags læringsaktivitetar som er aktuelle. Det er ein synsmåte som kan vere relevant for diskusjonar om organisasjonslæring. Wells (1999) ser læring som ein kontinuerleg prosess der kulturelle ressursar blir gjenskapte, modifiserte og vidareutvikla gjennom kollektiv og individuell forståing og kunnskapsbygging. Well skisserer dette som ein modell for meiningskaping i spennet mellom individ og fellesskap og mellom høg og låg intensjonalitet:



Figur 2.2 Wells læringssyklus (Etter Wells 1999:85)⁷

Erfaring er unik for kvart individ, men likevel sosialt og kulturelt prega ettersom den er utvikla i samhandling. *Informasjon* er andre sine meiningar og fortolkingar av erfaringar, noko vi hugsar eller gløymer ut frå korleis vi integrerer informasjonen i egne erfaringar. *Kunnskapsbygging* er kollektive prosessar der aktørane søker å utvikle forståing og handling knytt til felles aktivitet. Erfaringar og informasjon blir transformert gjennom dei kunnskapsbygginge aktivitetane ein står saman om. Då er ikkje poenget å gjengi informasjon, men å

⁷ Wells (1999: 85) framstiller dei fire læringsformene i forhold til den horisontale aksene individ – fellesskap. Aksen høg/låg intensjonalitet går fram av teksten til Wells. Ideen om å illustrere også denne vertikale aksene kjem fram hos Ottesen (2007).

skape forståing av informasjonens meining i nye samanhengar. Dermed bidrar kunnskapsbygginga både til ny felles kunnskap og personleg *innsikt* basert på både personleg erfaring, informasjon og kollektiv kunnskapsbygging. Denne innsikta utgjer så tolkingsramme for nye handlingar, ny informasjon osv.

Wells si framstilling av møtet mellom individuelle og kollektive prosessar synest meir fruktbar enn den kontrære diskusjonen om organisasjonar kan lære, eller om det berre er individ som kan lære. Tankegangen til Wells opnar for å snakke om fleire komplementære *former* for læring, samtidig som dimensjonen høylåg intensjonalitet også opnar for at læringsprosessar kan nå ulikt djupe *nivå* avhengig av korleis ein evnar å etablere møtet mellom individuelle og sosiale dynamikkar. I tilknytning til dette ser eg Gregory Bateson (1972) si tilnærming til kommunikasjon og læring som vesentleg. Han legg vekt på at vi ikkje må forstå læring som noko som finn stad eller ikkje finn stad, men som ein prosess som kan gå føre seg på fleire nivå. Dette er også eit perspektiv som vi finn att i fleire seinare bidrag om organisasjonslæring, og eg vil difor i det følgjande gå nærare inn på argumentasjonen til Bateson.

Læring på ulike nivå

Bateson er med utgangspunkt i antropologi opptatt av spørsmål om korleis vi kan forstå sosiale system. Ut frå det utvikla han sine synsmåtar om læring på ulike nivå, noko som seinare har hatt stor betydning innanfor organisasjonslæringsfeltet gjennom m.a. Argyris og Schön sin teori om enkelt- og dobbeltkretslæring (1978, 1996).⁸ Sidan har det kome til ei rekke bidrag som legg vekt på enkle, doble og fleirdoble læringsløyper (Deming 1982b; Choo 1998b; Senge 1990, 2004, 2006; Morgan 2006). Bateson blir også i aukande grad referert til i nyare skandinavisk litteratur om organisasjonslæring (Gleerup 1998; Laursen 1998; Glosvik 2000; Ryberg 2002; Ryberg og Thrane 2003; Scherp og Scherp 2007).

Bateson er opptatt å avklare forholdet mellom samfunnsvitskaplege og naturvitskaplege kunnskapsformer. Han prøvde over tid ut ulike beskrivingar av kommunikasjon og læring på fleire nivå med stigande kompleksitet. I artikkelen *The Logical Categories of Learning and Communication*, skjematiskerte Bateson i 1964 ulike læringstypar ut frå eit systemteoretisk utgangspunkt. Han nyttar sidan ulike tilnærmingar og omgrep i artiklar som saman med den

⁸ Argyris og Schön (1996) viser også til andre viktige inspirasjonskjelder som Ashby (1960) og Dewey (1938b).

førstnemnde blei samla i *Steps to an Ecology of Mind* (Bateson 1972). Læring blir her forstått ut frå eit økologisk orientert systemperspektiv, ikkje langs lineære og kausale logikkar.

Batesons utgangspunkt er at einvegs overføring av stimuli må sjåast på som lineær informasjonsoverføring som har lite med komplekse læringsprosessar å gjere. Frå dette utgangspunktet bygger han så opp sine logiske kategoriar for ulike læringsnivå:

Læring 0

Karakteristisk for dette læringsnivået er at eit psykisk eller sosialt system responderer på ein bestemt måte overfor eit gitt stimulus. Bateson nyttar også omgrepet 'første ordens læring' for denne typen automatisert vaneåtfærd der ein held fast på ein gitt handlingsmodell utan at det er basert på bevisste val. Å halde fast på handlingsmodellar kan sjå lite vesentleg ut i ein læringsdiskusjon, men i organisasjonar er rutinar ofte viktige for å oppretthalde stabilitet som er viktig for organisasjonens måloppnåing.⁹

Læring I

Læring I er karakterisert ved at det lærande systemet innanfor gitte rammer kan velje mellom ulike handlingsalternativ ved prøving og feiling. Dette inneber at vi ved Læring I er i stand til å sjå korleis handlingsmodellane i Læring 0 fungerer. Læring I styrer altså læring på 0-nivået ettersom ein endrar handling ut frå erfaring. Bateson viser her mellom anna til læringspsykologiens klassiske betinging (Pavlov) og operant betinging (Skinner). Læring I er innhaldsorientert, men det er ikkje utan vidare enkelt å fastslå kven eller kva som framkallar kva slags læring. På dette nivået er det heller ikkje snakk om relasjonelt sampel som kan utløyse refleksjon og skape ny meining, det er meir snakk om eit nivå for endring av handlingar innanfor eit uforanderleg sett av alternativ.

Læring II

Her observerer og endrar det lærande systemet ikkje bare sin eigen praksis, men reflekterer over og endrar prinsippa for si eige læring. Dette tredje læringsnivået handlar om måten handlingar og opplevingar blir kategoriserte på for bruk i nye samanhengar. Gjennom metarefleksjon endrar ein altså prinsippa for læring av læring, noko Bateson karakteriserer som 'deuterolæring'.¹⁰ Det som skjer på dette nivået konstituerer *meininga* vi legg til grunn

⁹ Læringsnivåa blir både uttrykt ved omgrepa 'Læring 0, I, II, III og IV' og '1., 2., 3. og 4. ordens læring'. Eg vel i fortsettinga å halde meg til det første settet av omgrep.

¹⁰ I ettertida er det omgrepet 'deuterolæring' som har blitt nytta om dette tredje læringsnivået. Bateson prøvde også ut omgrep som 'set learning', 'learn to learn' og 'triolæring'.

når vi tolkar erfaringar, "... a corrective change in the set of alternatives from which choice is made, or it is a change in how sequence of experience is punctuated" (ibid:293). Energien til læring oppstår i relasjon til andre personar, materiale ting og kulturelle reiskapar i konkrete situasjonar. Mening blir skapt både gjennom kommunikasjon og praktisk samhandling.

Læring III

Dette nivået representerer endringar av korleis prosessane i Læring II er konstituerte, ei gjennomgripande endring av sjølv læringskulturen. Det inneber ei utskifting av premissane som til vanleg er med på å skape Læring II. Ei slik endring krev stor fleksibilitet og fridom frå den konteksten som er ramma for læring på lågare nivå. Denne typen overskridingar kan t.d. skje i dobbeltbindingssituasjonar der alle valalternativ på nivå II er motsetningsfylte. Læring III kan finne stad dersom søkelyset blir retta både mot sjølv problemet og føresetnadene og premissane for problemet. Bateson ser på Læring III som så utfordrande at aktørar i læringsprosessen lett kan falle frå. På den andre sida kan læring på dette nivået få ein gunstig utgang. Ein finn nye omdreiingspunkt for erfaringsdanninga i systemet, noko som gir høve til å skape grunnleggande ny mening.

Læring IV

Framstillinga til Bateson inneber at ein kunne resonnerer vidare om ei rekke nye læringsnivå. Men han finn det rimeleg å stoppe med ei skissering av Læring IV. Denne forma for læring vil truleg ikkje opptre innanfor enkeltståande levande organismar. Bare ved å kombinere slektenes og enkeltindividua si utvikling kan ein nå fram til dette læringsnivået. Organisasjonar sitt potensiale for djupare læring ligg i å kunne etablere læring på nivå II og III.

Dei ulike læringsnivåa som Bateson skisserer er relevante for min studie av kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Særleg aktuelt synest Læring II som omhandlar korleis eit system tolkar og kategoriserer sine erfaringar som grunnlag for nye handlingar. Korleis mening blir konstituert ved ein skole og i ein kommune er truleg avgjerande dersom kvalitetsvurdering skal ha funksjon utover forholdsvis enkle forsøk på feilretting. I visse høve står skolar og kommunar i så komplekse situasjonar at det er rimeleg å sjå dette ut frå perspektiva på Læring III - dei krev totale omleggingar i både personalsituasjon, organisasjonsform, innhald og arbeidsmetodar.

Lars Qvortrup (2001) ser på skjematikken til Bateson som ei frigjering av læringskategoriane frå den tradisjonelle individpsykologiske tilknytninga. Kunnskap og læring kan også diskutert ut frå kva som er vesentlege dimensjonar og prosessar i ulike organisasjonstypar. Det inneber m.a. at kompetanseutvikling i ein organisasjon kan forståast ut frå Batesons tankegang om kunnskap og læring på ulike nivå. Berre med utgangspunkt i meir komplekse kunnskaps- og læringsnivå vil kompetanseutviklinga kunne bidra til arbeidet med dei vanskelegaste problemstillingane i ein organisasjon. Dette framstiller Qvortrup som i tabell 2.1:

Vidensformer	Stimuleringsformer	Resultat-former	Færdighedsformer	Output-effekter
1. ordens viden	Direkte læringsstimulering	Kvalifikasjoner	Faktuel viden	Proportional effekt
2. ordens viden	Appropriation	Kompetance	Refleksivitet	Ekspontiel effekt
3. ordens viden	Produktion	Kreativitet	Meta-refleksivitet	Kvantespring
4. ordens viden	Social evolution	Kultur	Almen dannelse	Paradigmeskift

Tabell 2.1. Forholdet mellom kunnskapsnivå, læringsnivå og kompetanseutvikling (Qvortrup 2001:107)

Rein overføring av kunnskap frå instruktør til tilhøyrar/tilskodar, 'direkte læringsstimulering', resulterer som oftast i enkle repeterbare kvalifikasjonar og faktakunnskap. Slik 'faktuel viden' kan ein stadig tilføre utan at læringsnivået blir meir komplekst av den grunn. Dette er utfordrande når t.d. skolar og kommunar ut frå svake elevresultat ønskjer å satse på kompetanseutvikling. Resonnementet til Qvortrup inneber at ein i liten grad vil få noko igjen for kurs og andre opplæringsiltak der fagpersonalet har ein rein mottakarfunksjon.

Meir djuptgripande blir kompetanseutviklinga ved 'appropriasjon', der deltakarane samhandlar for å løyse krevjande oppgåver innanfor organisasjonens rammer. Ein vil då kunne nå djupare læringsprosessar og utvikle meir kompleks kompetanse ut frå dynamikken i gruppa og utfordringane i arbeidsoppgåvene. Dette stimulerer samtidig til refleksjon som utviklar den enkelte si evne til seinare sjølv å tileigne seg ny kompetanse. Slik 'andre ordens læring' representerer dermed ein 'eksponentiel effekt' som gir organisasjonen styrka omstillingsevne.

På det tredje nivået ser Qvortrup 'produksjon' som ei ytterlegare avansert kompetanseutviklingsform der aktørane lærer gjennom å løyse oppgåver utover det ferdighetsnivået dei sjølve og organisasjonen i utgangspunktet har. Ein må då arbeide med kreativ nyskaping som

føreset metarefleksjon både over føresetnadene for arbeidsprosessane ein set i gang, og føresetnadene for desse føresetnadene.

Det fjerde nivået 'social evolution', inneber ei endring av organisasjonens grunnleggande verdsett gjennom kontinuerleg kollektiv kommunikasjon. Organisasjonens kultur blir då endra så vesentleg at Qvortrup nyttar omgrepet 'paradigmeskifte' i høve sjølvforståing og omverdsforståing. På dette nivået utviklar organisasjonsmedlemene evna til å metareflektere over det meiningsgrunnlaget som er styrande for organisasjonsatferda.

Boreham (2006) legg på tilsvarande måte som Qvortrup vekt på at det ikkje er tilstrekkeleg å forstå kompetanse som ein personleg og individuell dugleik. Innanfor ein organisasjon er det også vesentleg å sjå på kompetanse som sosialt konstruert i tilknytning til korleis arbeidsoppgåver og utfordringar endrar seg. Kompetanse blir ut frå dette i vesentleg grad utvikla mellom personar som samhandlar om faktiske arbeidsoppgåver. Å vere kompetent i si yrkesutøving handlar i stor grad om å evne å møte dei utfordringar som til ei kvar tid framstår som viktige innanfor den organisasjonskulturen ein er del av. Samspelsprosessar i større og mindre grupper blir då vesentlege, noko som fordrar at vi er opne for å diskutere kompetanseutvikling både ut frå fleire læringsperspektiv og fleire organisasjonsperspektiv.

2.4 Ulike perspektiv på organisasjonar

Kapittel. 2.3 har vist korleis ulike tilnærmingar til 'kunnskap' og 'læring' botnar i ulike ontologiske og epistemologiske utgangspunkt. På same måte legg Hatch og Cunliffe (2006) vekt på at synet på organisasjonar har svinga i takt med ulike vitskaps- og kunnskaps-teoretiske diskursar. Tidleg på 1900-tallet var dei sentrale tema formell struktur, arbeidsdeling, samordning, hierarki, styring og kontroll. Frå 1930 åra blei dette klassiske perspektivet på organisasjonar til dels avløyst av auka interesse for forholdet mellom organisasjon og omgivnadene. Det situasjonsavhengige blir meir vesentleg, og leiing blir eit spørsmål om å tilpasse organisasjonen for at han skal fungere. Frå 1980-åra får sosialkonstruktivistiske idear gjennomslag. Gjennom studiar av organisasjonskulturar rettar ein søkelyset mot korleis

Knut Roald

a

KVALITETSVURDERING SOM ORGANISASJONSLÆRING

Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap



b



UNIVERSITETSTRYKKEREN

Appendiks I

Kva kjenneteiknar kunnskapsutviklande møte

Dette oppsettet er ei skjematisk framstilling av karakteristiske trekk ved produktive møte i kvalitetsarbeid (Engeland, Langfeldt og Roald 2008; Roald 2010). Oppsettet er meint som ei praktisk oppsummering. Eg vil rå til at ein går nærare inn i både teorigrunnlag, empiri og drøftingar i dei tekstane det er vist til i litteraturlista.

Forvaltningsorienterte møte som er basert på saksførebuing, saksframlegg, diskusjon og vedtak, må nyttast både på skole- og kommunenivå. Men i kvalitetsarbeid kan meir kunnskapsutviklande tilnæringsmåtar som framgår her, ofte gi høgare grad av felles ansvar, djupare analysar og meir berekraftige utviklingstiltak.

Kjenneteikna på kunnskapsutviklande møte synest å gå igjen både på kvar skole, i dialogmøte mellom skole- og kommunenivå, i møte mellom arbeidstakar- og arbeidsgivarorganisasjonar, i rektormøte, i kommunale og fylkeskommunale leiarmøte og i ulike møtearenaer på tvers av politikk, administrasjon og skolar.

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 at 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 supplerings 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. Utviklingsprosessar ber då meir preg av ein søkande og kunnskapsutviklande arbeidsform enn sakshandsamingsforma som tradisjonelt kjenneteiknar politisk orienterte prosessar.

Bevisst utelate motførestillingar i søkefasen

Det felles ansvaret for konstruktive utviklingsprosessar synest å bli styrkt av at alle deltakarar er i søkemodus i innleiingsfasen. Idear og refleksjonar blir då i første omgang spela 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 av komplekse utfordringar.

Positive erfaringar før negative erfaringar

Når eit møte vurderer ulike sider ved det daglege drifta eller målretta utviklingsarbeid, 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 ei sak. 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 styrkt gjennom systematisk deling av møteleiing. Sjølv om skolar, kommuneadministrasjonar og ulike faglege og politiske fora har formelle leiarstillingar, kan det styrke kunnskapsutviklinga at alle møtedeltakarane skiftar på møteleiing og sekretærarbeid.

Heterogene arbeidsgrupper

Skolar er ofte organiserte slik at ein har faste strukturar i form av klasselærarteam, trinnteam, fagseksjonar m.m. Tilsvarande faste strukturar finst på det administrative og det politiske nivået i kommunane. 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 arbeider ein ofte med å få fram ei rekke forslag til aktuelle tiltak. Når det har kome fram eit sett forslag, synest det å vere effektivt at møtedeltakarane individuelt eller i mindre grupper prioriterer forslaga. Meir usystematiske diskusjonar fører ofte til fokus på kva forslag deltakarane ser på som mindre gode.

Milepælar og ansvarsfordeling

Framdrifta i eit utviklingsarbeid synest å bli styrkt av oppsette milepælar og klår fordeling av ansvar for oppfølging. Her synest skolar ofte å ha uklære prosedyrar. Ansvar for oppfølging av enkeltspørsmål er ofte uklårt i dei ulike fora. Undervegsvurdering ved fastsette milepælar synest også å vere vel så viktig som omfattande sluttvurderingar der det ofte kan vere for seint å justere kursen.

Handlingsorienterte tilbakemeldingar om kompetanseutvikling

Både på skole- og kommunenivå 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 vidare utvikling når slike tilbakemeldingar legg vekt på kva ein har 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 fattar interesse for det aktuelle utviklingstiltaket. Det ser også ut til at endringskapasiteten aukar vesentleg når det er fleire enn ein tilsett som deltar og melder tilbake.

Pauserommet er ingen god arbeidsstad

Dei fleste arbeidsplassar har eit pauserom som fungerer godt til matøker og sosialt samkvem. Men når det same rommet blir brukt til faglege møte, synest dette ofte å fungere kontraproduktivt. Sosiale grupperingar i pauserommet danner ikkje utan vidare det beste utgangspunktet for skapande utviklingsarbeid. Ein 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. I fora der ein har eit bevisst forhold til utviklingsprosessar, søker ein å redusere tidsbruken på forvaltningsspørsmål. Utgangspunktet er ei felles forståing av at praktiske spørsmål i stor grad kan avgjerast av leiinga utan allmenne diskusjonar.

Berkeley, april 2012
Knut Roald

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.
- Bjørgen, 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 accomodation 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 innrulling 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 organisasjonstenkningen 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.

Wells, C. G. (1989) "Dialogic inquiry"
New York: Cambridge University Press

Bateson, G. (1972): "Step to an ecology of mind"
New York: Ballantine

Quortrup, L. (2001) "Det lærende samfund"
København, Gyldendal.