

HVA ER EN LÆRENDE SKOLE?

En sammenlikning mellom politiske dokumenter og organisasjonsteori.

Tonje Baardsen



Masteroppgave
Pedagogisk forskningsinstitutt
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

24. juni 2008

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:**HVA ER EN LÆRENDE SKOLE?**

En sammenlikning mellom politiske dokumenter og organisasjonsteori.

AV:

Tonje BAARSEN

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk,
Studieretning Didaktikk og organisasjonslæring

SEMESTER:

Vår 2008

STIKKORD:

lærende skole, lærende organisasjon, organisasjonslæring, kunnskapsskaping

Problemområde/problemstilling:

Norge har gode forutsetninger for å skape en kvalitetsskole, med mye ressurser og en høyt utdannet befolkning (St.meld. nr. 30 (2003–2004): 12). Til tross for dette viser det seg at elevenes kunnskapsnivå ikke er så bra som vi forventer. Gjennom blant annet internasjonale tester som PISA og PIRLS avdekkes store forskjeller i elevenes læringsutbytte, og det viser seg at en høy andel elever tilegner seg for dårlige grunnleggende ferdigheter (PISA 2006; St.meld. nr. 30 (2003–2004): 7).

For å bedre elevenes skoleresultater satte Utdannings- og forskningsdepartementet i gang arbeidet med en ny utdanningsreform som fikk navnet Kunnskapsløftet. En viktig del av Kunnskapsløftet var at skolene må utvikle seg til lærende organisasjoner, også kalt *lærende skoler*.

På bakgrunn av dette er den overordnede problemstillingen i oppgaven som følger:

- Hva er en lærende skole?

Ut fra problemstillingen utledes følgende underspørsmål:

- Er en lærende skole det samme som en lærende organisasjon?
- Er organisasjonslæring en del av en lærende skole?
- Er kunnskapsskaping en del av en lærende skole?
- Gir betegnelsen lærende skole nye praktiske føringer?

Metode:

Den metodiske tilnærmingen i oppgaven tar utgangspunkt i teori- og dokumentanalyse. Det er sentrale styringsdokumenter for Kunnskapsløftet og relevant teori som ligger til grunn for analyse og diskusjon, med hermeneutikken som vitenskapelig fundament.

Kilder:

Hovedkilden i oppgaven er ”En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005, *Lærer elevene mer på lærende skoler?*”. Dokumentet har til hensikt å få fram hva som kjennetegner

lærende skoler. I tillegg nevner jeg tre andre styringsdokumenter som sier noe om skolen som lærende organisasjon: St.meld. nr. 30 (2003–2004), Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) og en artikkelstafett om lærende skoler på Utdanningsdirektoratets hjemmesider (Nettsted A, Forord til artikkelstafetten). Oppgavens teoretiske grunnlag baserer seg på Argyris & Schön (1978), Peter Senge (1990) og Nonaka & Takeuchi (1995).

Resultater/hovedkonklusjoner:

Den overordnede målsettingen i denne oppgaven er å se nærmere på begrepet ”lærende skole”. Det er gjort ved å analysere sentrale styringsdokumenter og sette innholdet i disse opp mot relevant organisasjonsteori. Konklusjonen i oppgaven kan summeres i fire punkter basert på underspørsmålene i problemstillingen.

- Dokumentenes beskrivelser av lærende skoler skiller seg fra tradisjonell teori om lærende organisasjoner, blant annet ved at lærende skoler har et her-og-nå-perspektiv, mens lærende organisasjoner er framtid- og visjonsorienterte. Dokumentenes beskrivelse av lærende skoler bygger på teori av Senge (1990), men det vektlegges ikke at lærende skoler må fremme de fem disiplinene som Senge hevder er avgjørende for å skape en lærende organisasjon.
- Dokumentene bygger også på Argyris & Schön (1978) og mener at organisasjonslæring er en del av lærende skoler. Jeg hevder at dette ikke er tilfellet. Dokumentenes beskrivelse av lærende skoler legger stor vekt på individuell læring og læring i fellesskap, mens de viktigste aspektene ved organisatorisk læring blir utelatt. Organisasjonslæring slik Argyris & Schön (1978) beskriver det, er dermed ikke en selvfølgelig del av lærende skoler.
- Det å skape kunnskap på grunnlag av erfaringer er en del av lærende skoler, slik det beskrives i dokumentene. I oppgaven argumenterer jeg for at organisatorisk kunnskapsskaping slik Nonaka & Takeuchi (1995) presenterer det, ikke er en del av lærende skoler. I teorien er det fire avgjørende kunnskapsprosesser som må finne sted. Det er sosialisering, eksternalisering, kodifisering og internalisering. I dokumentene blir ikke disse kunnskapsprosessene vektlagt, og lite tyder på at organisatorisk kunnskapsskaping er en bevisst del av lærende skoler.

- Til slutt spør jeg om begrepet lærende skoler gir nye praktiske føringer. Min analyse viser at begrepet lærende skoler slik det fremstilles i dokumentene, i liten grad tilfører noe nytt i skolen. De momentene som er viktige for lærende skoler, var også viktige deler av skolen før innføringen av begrepet lærende skoler.

Lærende skoler beskrives som skoler som er lærende organisasjoner (Snarveien 2005). Selv om beskrivelsen av lærende skoler ikke er identisk med teori om lærende organisasjonsteori, eller annen organisasjonsteori som brukes, er det ikke dermed unødvendig å komme inn på begrepet lærende skoler. Lærere i dagens skole står overfor utfordrende oppgaver som stiller mange motstridende krav. Å tilfredsstille kravene og bidra til å skape en skole alle er fornøyde med, kan til tider være tungt. Dersom lærerne og skolene får nye mål å jobbe for, kan det kanskje gi ny motivasjon til arbeidet. Arbeidet mot å bli lærende skoler kan dermed ha en motiverende virkning på skoleutviklingen, som er avgjørende for å oppnå den skolen vi ønsker å ha.

Forord

Endelig, master i pedagogikk. Det har gått fort – og det har tatt lang tid.

Jeg vil takke tre personer, som på hver sin måte har bidratt til at jeg nå kan ta farvel med Helga Eng.

Takk til min veileder, Britt Ulstrup Engelsen, for gode, konkrete og av og til veldig hurtige tilbakemeldinger.

Takk Ratib, som på flere måter har bidratt til at dette ikke har vært en altfor frustrerende skriveprosess.

Og til mamma.

Oslo, 24. juni 2008

Tonje

Innhold

INNHold	1
1. VALG AV TEMA OG PROBLEMSTILLING	3
1.1 OPPGAVENS STRUKTUR	4
1.2 METODE	5
2. LÆRENDE SKOLER	6
2.1 EN SNARVEI TIL KOMPETANSEBERETNINGEN FOR NORGE 2005 (SNARVEIEN)	6
2.1.1 <i>Grunnlag</i>	7
2.1.2 <i>Tellinger</i>	9
2.1.3 <i>Fortellinger</i>	11
2.2 ANDRE SENTRALE STYRINGSOKUMENTER	12
2.2.1 <i>St.meld. nr. 30 (2003–2004) Kultur for læring</i>	13
2.2.2 <i>Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006</i>	14
2.2.3 <i>Artikkelstafetten</i>	14
2.3 OPPSUMMERING	15
3. DET TEORETISKE RAMMEVERKET	17
3.1 CHRIS ARGYRIS & DONALD SCHÖN	17
3.1.1 <i>Handlingsteorier</i>	17
3.1.2 <i>Enkelkretslæring og dobbelkretslæring</i>	19
3.2 PETER SENGE	20
3.2.1 <i>Personlig mestring</i>	21
3.2.2 <i>Mentale modeller</i>	22
3.2.3 <i>Felles visjon</i>	23

3.2.4	<i>Gruppelæring</i>	24
3.2.5	<i>Systemtenkning</i>	25
3.3	IKUJIRO NONAKA & HIROTAKA TAKEUCHI.....	26
3.3.1	<i>Kunnskapsskapende organisasjoner</i>	27
3.4	SAMMENHENGEN MELLOM DE TRE TEORIENE.....	29
4.	ER LÆRENDE SKOLER DET SAMME SOM LÆRENDE ORGANISASJONER?	32
4.1	DEFINISJON AV LÆRENDE ORGANISASJONER.....	32
4.2	DE FEM DISIPLINENE I EN LÆRENDE SKOLE.....	33
4.2.1	<i>Personlig mestring i lærende skoler?</i>	33
4.2.2	<i>Mentale modeller i lærende skoler?</i>	34
4.2.3	<i>Felles visjon i lærende skoler?</i>	35
4.2.4	<i>Gruppelæring i lærende skoler?</i>	37
4.2.5	<i>Systemtenkning i lærende skoler</i>	38
5.	ER ORGANISASJONSLÆRING EN DEL AV DET Å VÆRE EN LÆRENDE SKOLE?41	
5.1	HVERDAGSLÆRING OG ERFARINGSLÆRING	41
5.1.1	<i>Individuell og organisatorisk erfaringslæring</i>	42
6.	ER KUNNSKAPSSKAPING EN DEL AV DET Å VÆRE LÆRENDE SKOLER?	45
7.	GIR INNFØRINGEN AV BEGREPET LÆRENDE SKOLER NYE FØRINGER FOR SKOLENE?	48
8.	AVSLUTNING	51
	KILDELISTE	53

1. VALG AV TEMA OG PROBLEMSTILLING

I innledningen til St.meld. nr. 30 (2003–2004) står det at ”Norge har gode forutsetninger for å skape verdens beste skole”. Til tross for at vi har gode forutsetninger, viser det seg at skolen ikke er så god som vi forventer. Blant annet pågår det stadig en debatt i mediene om at norske elever skårer dårlig på internasjonale tester som PISA og PIRLS (Aftenposten nett 06.12.04; Aftenposten nett 02.01.08; PISA 2006). Evaluering av Reform 97 viser også at det er store forskjeller i elevenes læringsutbytte, og at en høy andel elever tilegner seg for dårlige grunnleggende ferdigheter i den norske skolen (St.meld. nr. 30 (2003–2004): 7).

For å bedre skolesituasjonen satte Utdannings- og forskningsdepartementet i gang arbeidet med en ny utdanningsreform som ble kalt for Kunnskapsløftet. Hensikten var å bedre kunnskapsnivået i den norske befolkningen på flere nivåer, og ett av satsingsområdene var skoleutvikling og kvalitetssikring i skolen. Målet var å fremme læring og motivasjon hos elevene, men også å skape en god og attraktiv arbeidsplass for lærerne. For å få til dette ble det lagt vekt på at skolene må utvikle seg til å bli lærende organisasjoner. Det er nødvendig for at skolen skal kunne henge med i et samfunn som er stadig mer kunnskapsdrevet (St.meld. nr. 30 (2003–2004): 23). Skolen som lærende organisasjon har etter hvert blitt til begrepet *lærende skoler*. Det er dermed et ønske fra sentralt hold at skolene skal utvikles til å bli lærende skoler.

Den overordnede problemstillingen i oppgaven lyder som følger:

- Hva er en lærende skole?

Ut fra problemstillingen utledes følgende underspørsmål:

- Er en lærende skole det samme som en lærende organisasjon?
- Er organisasjonslæring en del av en lærende skole?
- Er kunnskapsskaping en del av en lærende skole?
- Gir betegnelsen lærende skole nye praktiske føringer?

For å belyse problemstillingen har jeg valgt å ta utgangspunkt i en rapport utgitt av Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD) 26. april 2005: *Lærer elevene mer på lærende skoler?* (snarveien). Formålet med rapporten er å vise hva som kjennetegner

lærende skoler, og å stimulere til målrettet utvikling i skolene. På den måten fungerer dokumentet som en hjelp for skoler i utviklingsprosesser. Andre dokumenter har også til en viss grad beskrevet kjennetegn på lærende skoler, men ikke like grundig som snarveien. Her kan nevnes blant annet St.meld. nr. 30 (2003–2004), Læreplan for Kunnskapsløftet (LK06) og artikkelstafetten om lærende skoler på Utdanningsdirektoratets hjemmesider. I kapittel 2 redegjør jeg for disse dokumentene, men diskusjonen i oppgaven baserer seg på snarveien, fordi jeg oppfatter det som det grundigste dokumentet fra sentralt hold når det kommer til kjennetegn på lærende skoler.

Målet med oppgaven er å se hva som kjennetegner lærende skoler, og hensikten er å se på det organisatoriske og kollegiale nivået i skolen, ikke på eleven. Innenfor dette området har lederen en sentral rolle. Det gjelder både i organisasjonsteori og i organisasjoner generelt. I denne oppgaven er ikke ledelsesaspektet tatt med, fordi målet er å se på overordnede kjennetegn på lærende skoler, ikke på lederens funksjon i utvikling av lærende skoler.

1.1 Oppgavens struktur

I **kapittel 2** redegjør jeg for snarveien, St.meld. nr. 30 (2003–2004), Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) og ”artikkelstafetten” som er satt i gang av Utdanningsdirektoratet. Snarveien blir behandlet grundigst fordi det er dette dokumentet som blir diskutert i oppgavens diskusjonsdeler. I **kapittel 3** redegjør jeg for teorien som snarveien bygger på. Det er Chris Argyris og Donald Schön (1978), Peter Senge (1990) og Ikujiro Nonaka og Hirotaka Takeuchi (1995). I **kapittel 4** forsøker jeg å belyse hvorvidt lærende skoler er det samme som lærende organisasjoner. Her er søkelyset særlig rettet mot lærende skoler og Peter Senges (1990) teori om lærende organisasjoner. I **kapittel 5** sammenlikner jeg Argyris & Schöns (1978) teori om organisasjonslæring og snarveiens beskrivelse av lærende skoler, og i **kapittel 6** ser jeg om lærende skoler er det samme som kunnskapsskapende bedrifter, slik Nonaka & Takeuchi (1995) beskriver det. I **kapittel 7** brukes annen relevant teori for å se om innføringen av begrepet lærende skoler gir nye praktiske føringer for skolene.

1.2 Metode

For å belyse problemstillingen tar jeg utgangspunkt i teori- og dokumentanalyse, der hensikten er å oppnå en bedre forståelse for teksten. I denne oppgaven er målet å få en dypere forståelse av innholdet i ”En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005. *Lærer elevene mer på lærende skoler?*” (snarveien). Dette er gjort ved å se dokumentet i lys av relevant teori. På den måten har jeg sett på underliggende elementer og implisitte meninger, som ikke kommer frem ved første gjennomlesning av snarveien, og som kan gi en bedre forståelse av dokumentets beskrivelse av lærende skoler.

Det vitenskapelige grunnlaget for tekstanalyse er hermeneutikken. Dette er en vekselvirkning mellom å se på tekstens deler og helhet, der en søker å oppnå bedre forståelse av helheten gjennom delene. Metoden baserer seg på at det alltid er en mer eller mindre vag og implisitt forståelse av helheten i forståelsen av delene, og en mer eller mindre vag og implisitt forståelse av delene i den gradvis forståtte totalmeningen (Hellesnes 1988: 28).

I hermeneutikken er forskerens subjektivitet til stede, kanskje mer enn i andre vitenskapelige forskningsmetoder. Kravet til objektivitet i hermeneutikken knytter seg derfor til det å være metodisk. Det metodiske sikrer muligheten til å etterprøve sammenhengen mellom det som har vist seg, og framstillingen (Dale 1992). Hermeneutikk og teksttolkning stiller også spørsmålsteget ved det tradisjonelle sannhetsbegrepet i vitenskapen (Alvesson & Sköldberg 1994). Hensikten med tolkning er å avsløre en dypere og mer grunnleggende sannhet i teksten enn det som umiddelbart er iøynefallende. Ingen kan hevde at en viss tolkning er avsluttet eller sann i meningen av korrespondanse mellom teori og fakta. Rimeligheten i tolkningen kan derfor bare avgjøres gjennom en åpen og kritisk dialog om de argumentene og resonnementene som tolkningen bygger på (Alvesson & Sköldberg 1994: 167f). Jeg har forsøkt å gjøre dokumentanalysen i tråd med vitenskapelige retningslinjer, slik at leseren blir i stand til å vurdere og etterprøve mine argumenter og resonnementer.

2. LÆRENDE SKOLER

I dette kapitlet redegjør jeg først for rapporten *Lærer elevene mer på lærende skoler?* (snarveien). Denne redegjørelsen er relativt grundig og utdypende. Deretter beskriver jeg kort hvordan St.meld. nr. 30 (2003–2004), Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (LK06) og Utdanningsdirektoratets ”artikkelstafett” beskriver skolen som lærende organisasjon. Jeg oppfatter snarveien som det grundigste og mest omfattende dokumentet fra sentralt hold med tanke på lærende skoler. Derfor blir dette dokumentet brukt i diskusjonsdelene i oppgaven. De tre andre dokumentene jeg redegjør for her, er tatt med for å vise at det finnes flere stemmer enn snarveien når det gjelder skolen som lærende organisasjon – også fra sentralt hold.

2.1 En snarvei til kompetanseberetningen for Norge 2005 (snarveien)

Kompetanseberetningen for Norge 2005, *Lærer elevene mer på lærende skoler?* (heretter snarveien), tar for seg skolen som lærende organisasjon. Hensikten er å se hva som kjennetegner lærende skoler, å stimulere til målrettet utvikling i skolene, å bidra til større oppmerksomhet omkring organisasjonsnivået i skolen og å oppfordre til videre diskusjon og utvikling i skolene (Snarveien 2005: 65). Dette er et statlig dokument som på en grundig måte tar for seg skolen som lærende organisasjon. Her blir konkrete kjennetegn på og retningslinjer for lærende skoler beskrevet på bakgrunn av en undersøkelse utført av Læringslaben¹.

Kompetanseberetningens definisjon på lærende organisasjon er ”en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig” (Snarveien 2005: 9).

¹ Læringslaben har i en periode blitt utsatt for mye kritikk, blant annet for å servere enkle konklusjoner basert på kriterier som nærmest er diktet opp (NRK nettnyheter 21.11.2007). Debatten blir ikke fulgt opp i denne oppgaven, men den er likevel verdt å nevne, da Utdannings- og forskningsdepartementet har valgt å basere sine retningslinjer for lærende skoler på undersøkelser utført av Læringslaben.

Rapporten består av tre deler. Den første delen, *Grunnlag*, gir en oversikt over lærevilkår for ansatte i undervisningssektoren. I tillegg presenteres det teoretiske grunnlaget for rapporten. *Tellinger* presenterer Læringslabens spørreundersøkelse. Her blir resultatene fra undersøkelsen lagt fram, og det gjør også kjennetegn ved lærende skoler. I siste del, *Fortellinger*, presenteres ulike praktiske eksempler fra skoler som har arbeidet systematisk med å etablere en ny praksis i sin organisasjon. Dette kapittelet er ment som inspirasjon og forbilde for andre skoler (Snarveien 2005: 12).

2.1.1 Grunnlag

Lærevilkår for ansatte i undervisningssektoren

Snarveien trekker frem *hverdagslæring*, eller praksisnær læring, som noe av den mest verdifulle læringen som kan forekomme. Det kan være i form av å løse nye og krevende oppgaver sammen med en dyktig kollega, eller det kan være i form av å ta utgangspunkt i konkrete resultater og diskutere hvordan jobben kan gjøres bedre neste gang (Snarveien 2005: 15).

Lærere betrakter kontinuerlig læring som en nødvendig og selvfølgelig del av yrket (Snarveien 2005: 12). Samtidig viser det seg at de ikke har så gode muligheter til å lære i det daglige arbeidet. En grunn kan være den tradisjonelle organiseringen av skolen med én lærer, én klasse og ett fag (Snarveien 2005: 13f). En annen forklaring kan være at lærere foretrekker å tilegne seg kunnskap på andre måter enn gjennom praksis (ibid).

For å bli en lærende skole er det nødvendig å forvalte kunnskapsressursene på best mulig måte. Det betyr at i tillegg til individuell læring må skolene også konsentrere seg om læring i team og i hele virksomheten. På denne måten kan virksomhetens totale prestasjon forbedres (ibid: 14).

Det teoretiske grunnlaget

Snarveien bygger på tre klassiske bidragsytere i litteraturen om læring i organisasjoner: Chris Argyris og Donald Schön (1978), Peter Senge (1990) og Ikujiro Nonaka & Hirotaka Takeuchi (1995). De tre teoriene tar alle utgangspunkt i at den kunnskapen vi bruker for å utføre arbeidsoppgaver, ikke er tilegnet gjennom bøker og skole, men i møtet med konkrete oppgaver og kolleger i hverdagen (Snarveien 2005: 14). Denne typen praksisnær læring

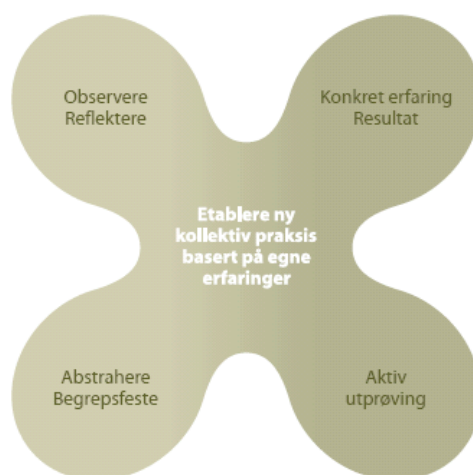
foregår hver dag i små grupper og team og er avgjørende for å kunne oppnå bedre prestasjoner, spre kunnskapen i organisasjonen og å være innovativ (ibid: 15). Videre i snarveien beskrives lærende organisasjoner med utgangspunkt i teoriene som er nevnt ovenfor.

For å bli en lærende organisasjon er det ikke nok at det skapes ny kunnskap og praksis i deler av organisasjonen. Kunnskapen må nå ut til hele organisasjonen slik at det blir en felles praksis for alle. For å få til dette må organisasjonen ha evnen til å tenke helhetlig og kunne drøfte virksomhetens grunnleggende forståelse av hva det er viktig å forbedre (Snarveien 2005: 17). Felles visjoner og forpliktelser må balanseres opp mot medarbeidernes individuelle armslag.

Evnen til kritisk refleksjon blir flere ganger nevnt som en viktig egenskap i en lærende organisasjon. Blant kolleger overføres uvaner like effektivt som god praksis, og det er derfor viktig å reflektere over hva som læres, og om det er verdifullt (Snarveien 2005: 17).

Virksomheten må legge til rette for kritisk analyse og refleksjon over egen praksis ved å skape rom både ressursmessig og mentalt. En må få muligheten til å gå ut av etablerte tankerammer og se situasjonen i et nytt perspektiv. På den måten kan man lettere komme opp med konstruktive løsninger (Snarveien 2005: 18).

I snarveien legges det vekt på at skolene må være i stand til å etablere ny praksis basert på egne erfaringer. For å illustrere hvordan dette kan gjøres i praksis, presenteres fire læreprosesser på virksomhetsnivå (figur 1). Figuren baserer seg på Kolbs (1984) teori om erfaringslæring. Illustrasjonen innebærer fire læreprosesser: 1) konkret erfaring og resultat, 2) aktiv utprøving, 3) abstrahering og begrepsfesting og 4) observering og refleksjon. Høyre side av figuren består av en handlende modus med erfaringer og utprøving, mens venstre side er den refleksive med refleksjon og abstraksjon. Det er ingen bestemt rekkefølge på prosessene, og de vektlegges forskjellig i ulike virksomheter, alt etter behov (Snarveien 2005: 19). Selv om både handlende modus og refleksiv modus er nødvendige og viktige for å få til utvikling, advares det mot faren for å forbli på diskusjonsstadiet (Snarveien 2005: 63).



Figur 1: Fire læreprosesser på virksomhetsnivå (Kilde: Snarveien 2005: 19)

2.1.2 Tellinger

Læringslaben har foretatt en spørreundersøkelse der målet er å identifisere lærende skoler, kjennetegn ved disse, og om elevene på disse skolene har det bedre og lærer mer.

Hovedfunnene baserer seg på spørreskjema fra 39 skoler med rundt 1000 svar fra lærere og skoleledere (Snarveien 2005: 25).²

Det finnes ikke én faktor som skiller lærende organisasjoner fra andre virksomheter. Derfor er det nødvendig å se på flere faktorer, og spørreskjemaet er utformet med tanke på å fange inn mange ulike aspekter ved lærende organisasjoner (Snarveien 2005: 27). Læringslaben har lagt vekt på

- deltakelse i kurs, etterutdanning, utviklingsarbeid, prosjekter, og så videre
- grad av samhandling og muligheter for å lære av kolleger i hverdagen

² Jeg mener det er grunn til å sette spørsmålstegn ved undersøkelsens validitet, når de hevder de har svaret på hva som kjennetegner lærende skoler, basert på et spørreskjema. En organisasjonsform som en lærende skole, består av mange faktorer som vil være vanskelige å fange opp i et spørreskjema. I tillegg mener jeg at noen av konklusjonene som trekkes ut fra spørreskjemaet, er høyst diskutabile (se for eksempel nøkkelspørsmålene i faktoren *organisatoriske forutsetninger*, Snarveien 2005: 36f).

- vurdering av sammenhengskraft og praktisk organisering på skolen
- vurdering av ens egen rolle i organisasjonen og grad av innflytelse
- vurdering av sterke og svake sider ved skolens ledelse
- vurdering av ambisjonsnivået i lærerkollegiet på skolen

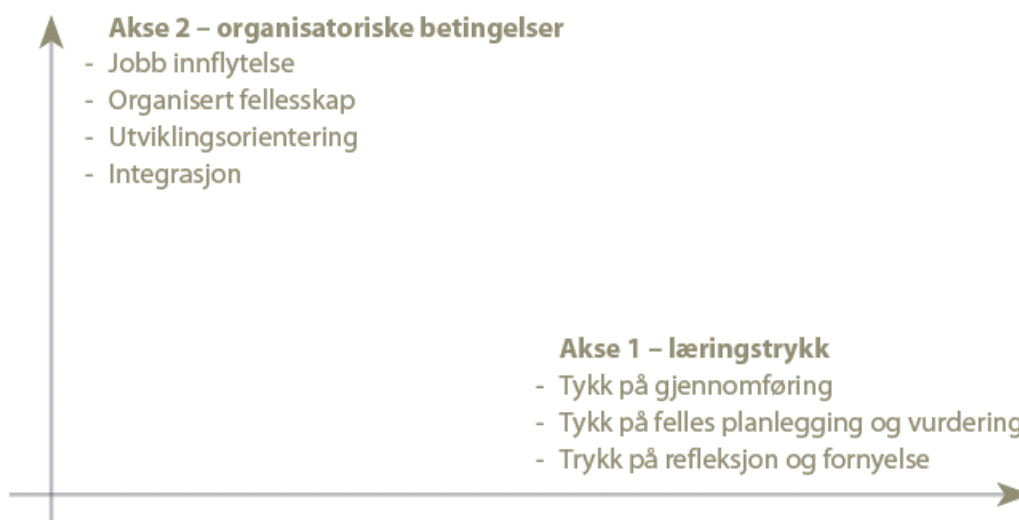
(Snarveien 2005: 27)

På bakgrunn av svarene fra spørreundersøkelsen har Læringslaben avdekket følgende kjennetegn på lærende skoler:

- Lærerne føler at de er del av et fellesskap med motiverende målsetting.
- Ambisjonsnivået blant kollegene er høyt, og det forventes at man bruker hverandres kompetanse til å gjøre undervisningen best mulig.
- Lederne får gode skussmål, de er flinke til å belønne, de har stor legitimitet, og de inkluderer medarbeiderne i skolens utvikling.
- Det forekommer mye hverdagslæring og god samhandling, og lærerne prøver ut nye undervisningsopplegg og diskuterer praksisen.
- Det forekommer mye deltakelse i formell kompetanseheving og videreutdanning, og virksomheten legger til rette for kunnskapsdeling i etterkant.

(Snarveien 2005: 25f)

Svarene er analysert ved hjelp av korrespondanseanalyse, som viser et hovedmønster i datamaterialet fra skolene. Dataene ordnes etter to akser (se figuren nedenfor). Akse 1 kalles *læringstrykk* og består av tre faktorer (trykk på gjennomføring, trykk på felles planlegging og vurdering og trykk på refleksjon og fornyelse). Spørsmålene som inngår i kategoriene, handler om ambisjonsnivå og felles forventninger i kollegiet om hva man skal oppnå (Snarveien 2005: 27). Akse 2, *organisatoriske betingelser*, består av fire faktorer (jobbinnflytelse, organisert fellesskap, utviklingsorientering og integrasjon). Spørsmålene under disse kategoriene kartlegger om lærerne føler at de er en del av et fellesskap, og om de opplever at skolen organiserer arbeidet på en hensiktsmessig måte (ibid).



(Kilde: Snarveien 2005: 32)

Skoler som skårer høyt når det gjelder både organisatoriske betingelser og læringstrykk, kalles lærende skoler. De som skårer lavt på begge aksene, kalles lite lærende skoler. Skoler som havner midt på, er enten middels lærende, eller de er delt i to grupper der lærerne har forskjellig oppfatning. Analysen viser at det som regel er delte meninger blant de ansatte på disse skolene. Resultatet viser 12 lærende skoler, 10 lite lærende og 27 som verken er det ene eller det andre (Snarveien 2005: 28f).

2.1.3 Fortellinger

Skoler som har maktet å bryte med et fastlåst mønster, og som har lyktes med å etablere en ny praksis, kalles for mønsterbrytere. Ofte har disse skolene erfaringer og kunnskap som andre kan dra nytte av i sitt utviklingsarbeid (Snarveien 2005: 55). Den siste delen av snarveien presenterer noen av disse erfaringene og viser *hvordan* man konkret skal gå fram for å utvikle virksomhetsnivået. Dette er ikke de samme skolene som deltok i Læringslabens spørreundersøkelse.

Et fellestrekk ved mønsterbryterne er at de ser muligheter i stedet for hindringer og begrensninger. Deres positive innstilling og entusiasme dominerer, og de har også evnen til å tenke nytt (Snarveien 2005: 56). Dette, i tillegg til overordnede strategiske grep, er egenskaper som er viktige for å få til praktiske endringer i hverdagen. Til sammen utgjør dette innovasjon. Man leter hele tiden etter smartere måter å jobbe sammen på og metoder

for å bryte med innarbeidede vaner og rutiner når de ikke lenger fungerer (Snarveien 2005: 55).

Behovet for endring i organisasjonen kan oppstå på ulike måter. En felles opplevelse av at elevene sliter med motivasjonen, slitne lærere, svake resultater eller synkende søknader til videregående skoler, kan være årsaker til at behovet for endring oppstår (Snarveien 2005: 60). Uansett hva motivasjonen for endringen er, viser mønsterbryterne at utviklingsløpet er noenlunde likt. Samlet sett kan utviklingsforløpet beskrives slik:

- Felles erkjennelse av at endring er nødvendig
- Besøk på en skole som har gjort endringer
- Tilpasning av de gode ideene til ens egen skolehverdag
- Start på utviklingen i en del av skolen, gjerne basert på frivillig deltakelse
- Prøving og feiling – å vise at det går an
- Deretter spredning av ny og lovende praksis til hele skolen

(Snarveien 2005: 60)

Store endringer vil ofte medføre både skepsis og motstand. Derfor velger mange av mønsterbryterne å starte omleggingen hos en mindre gruppe som er motiverte og positive, før de trekker med hele skolen (Snarveien 2005: 61). Samtidig er det viktig og nødvendig å lytte til kritikk og innsigelser mot endringene. Ikke alle nye ideer har livets rett, og endringer er ikke et mål i seg selv. Det er viktig å vurdere praksis opp mot konkrete resultater (Snarveien 2005: 64).

Videre kjennetegnes mønsterbryterne ved at hele organisasjonen trekkes med. Dette innebærer at de bærende ideene i utviklingsarbeidet må gjennomsyre praksisen i hele skolen. De ansatte i skolen må derfor jobbe sammen, i fellesskap, om å bli en lærende organisasjon (Snarveien 2005: 62).

2.2 Andre sentrale styringsdokumenter

Snarveien tar for seg skolen som lærende organisasjon på en omfattende måte. Nedenfor skal jeg kort redegjøre for tre andre sentrale dokumenter som nevner skolen som lærende organisasjon.

2.2.1 St.meld. nr. 30 (2003–2004) Kultur for læring

I St.meld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring* står det at skolen må selv være en lærende organisasjon (St.meld. nr. 30 (2003–2004): 3). Hensikten med dette er tosidig: på den ene siden vil det fremme læring og motivasjon hos elevene, på den andre siden vil det gjøre skolen til en mer attraktiv arbeidsplass for lærerne (St.meld. nr. 30 (2003–2004): 3, 23).

Kultur for Læring hevder at lærernes kompetanseutvikling ikke bare skjer gjennom formell utdanning, men at lærere har mange og varierte muligheter for kompetanseutvikling. Dette foregår gjennom ikke-formelle og uformelle læringsaktiviteter på arbeidsplassen (Kultur for Læring: 24). Å utvikle skolen som en lærende organisasjon er først og fremst knyttet til den læringen som skjer som en del av det daglige arbeidet, der samarbeid og fleksibilitet i organiseringen er nødvendig (ibid: 24f).

Samarbeid mellom lærere er også en viktig forutsetning for skoleutvikling. Det samme er nettverksbygging og erfaringsutveksling mellom skoler. Utstrakt bruk av samarbeid er et viktig virkemiddel for at kompetanse og kompetanseutvikling ikke skal privatiseres, men kunne deles og videreutvikles i arbeidsfellesskapet. I lærende organisasjoner legges det derfor til rette for fleksibilitet i arbeidsmåter og organiseringsformer. På den måten vil kompetanseutvikling og kunnskapsspredning kunne foregå gjennom læring i det daglige arbeidet (Kultur for læring: 26ff).

I utviklingen av skolen som en lærende organisasjon er også dialog og refleksjon viktig. Kultur for Læring hevder at skolens tilbud er bedre når kompetanseutviklingen er basert på dialog mellom lærerne, mellom lærere og ledelsen og mellom skolen og kommunen (Kultur for Læring: 28). I lærende organisasjoner må alle i organisasjonen ta ansvar og føle seg forpliktet til å realisere felles mål. De må også kontinuerlig reflektere over hvorvidt målene som settes, og veivalgene som gjøres, er de riktige for virksomheten (Kultur for Læring: 26f). Lærende organisasjoner krever en vilje til kontinuerlig utvikling som kommer innenfra skolen selv, og det stilles krav både til de enkelte aktørene i skolen og til skolen som organisasjon. Disse tingene fremmes ved hjelp av dialog og diskusjon.

2.2.2 Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006

I Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (LK06) er det lite som sies om skolen som lærende organisasjon, bortsett fra under avsnittet ”Læreres og instruktørers kompetanse og rolle” (LK06: 34). Der står det at:

”skolen og lærebedriften skal være lærende organisasjoner og legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Lærere og instruktører skal også kunne oppdatere og fornye sin faglige og pedagogiske kompetanse blant annet gjennom kompetanseutvikling, herunder deltakelse i utviklingsarbeid.” (LK06: 34)

Samarbeid og kompetanseutvikling er det som nevnes i forbindelse med skolen som lærende organisasjon. Det vil si at lærerne kan lære av hverandre, gjennom oppgaver i hverdagen. Kompetanseutvikling og deltakelse i utviklingsarbeid er også nevnt som en del av skolen som lærende organisasjon, men mer blir ikke lærende skoler beskrevet i LK06.

2.2.3 Artikkelstafetten

På utdanningsdirektoratets hjemmesider er det satt i gang en ”artikkelstafett”. Stafetten tar opp spørsmålene ”Hva vil det si å være en lærende organisasjon?” og ”Hvordan skal man jobbe for å være det?” (Nettsted A, Forord til artikkelstafetten).

I forordet til artikkelstafetten beskrives ulike sider ved en lærende organisasjon i fire punkter:

- Organisasjoner tilpasser seg endringer i omgivelsene ved å justere sine mål og sin oppmerksomhet. Organisasjonslæring kan da beskrives som *tilpassing*.
- Medarbeiderne i en organisasjon kan antas å ha et sett av *felles* antakelser og oppfatninger. Man kan da beskrive organisasjonslæring som en *endring av disse antakelsene*.
- Organisasjonslæring kan beskrives som *kunnskapsutvikling*. Organisasjonen utvikler kunnskap om forholdet mellom handling og resultat, i form av en *kunnskapsbase*. Kvaliteten på denne kunnskapsbasen vil dermed være avgjørende for organisasjonens effektivitet og evne til å foreta de riktige strategiske valgene.
- Til sist kan organisasjonslæring beskrives som erfaringslæring og *institusjonalisering av erfaringer*, og organisasjonens evne til å utnytte erfaringer som er overførbare og relevante til nye situasjoner og over tid. (Nettsted A, Forord til artikkelstafetten)

Felles for de fire punktene er skolens evne til omstilling og endring, dens evne til å ta opp i seg nye erfaringer, kunnskap og perspektiver og relatere dette til egen praksis (Nettsted A, Forord til artikkelstafetten).

Artiklene i ”stafetten” består på nåværende tidspunkt av fire artikler, og har som mål å gi skoleledere, skoleeiere og lærere innspill til refleksjon omkring utviklingsarbeidet på egen skole (Nettsted A, Forord til artikkelstafetten). Det første bidraget i artikkelstafetten tar utgangspunkt i *skrivning* som redskap for skoleutvikling. Artikkel nummer to tar for seg fire eksempler på hvordan skoler kan sørge for å holde fast viktige læringserfaringer samtidig som de bruker det som et grunnlag til å fornye seg. Den tredje artikkelen tar for seg skoleutvikling gjennom fagene musikk og matematikk, og den fjerde artikkelen søker å gi relevante og faglige innspill i forbindelse med temaet tilpasset opplæring og stimulere til refleksjon i arbeidet med å skape en godt tilpasset opplæring (Nettsted B, artikkelstafetten). Artiklene er ment som inspirasjon til arbeid med skoleutvikling. På grunn av artiklens omfang har jeg valgt ikke å gå i dybden på hver enkelt av dem, men jeg legger vekt på forordet, som er redegjort for ovenfor. Forordet er felles for alle artiklene og tar for seg Utdanningsdirektoratets oppfatning av skolen som lærende organisasjon. Det er også retningsgivende for innholdet i artiklene.

2.3 Oppsummering

De fire kildene som beskriver skolen som lærende organisasjon, gir et relativt likt bilde av lærende skoler. For det første blir hverdagslæring ansett som en viktig del av en lærende skole. Dette innebærer samarbeid, kritisk refleksjon og dialog, der man kan lære av egne og andres erfaringer i det daglige arbeidet. For det andre må man være i stand til å tenke nytt. For å henge med i samfunnsutviklingen er det nødvendig å kunne endre eksisterende oppfatninger og antakelser om omgivelsene. I denne sammenhengen blir det også lagt vekt på at man må ha en positiv innstilling og se muligheter i stedet for hindringer. For det tredje er det nødvendig å se på de strukturelle og organisatoriske faktorene for å se om det er noe som er til hinder for samarbeidsformer som fremmer en lærende skole. Og for det fjerde blir det lagt vekt på at kunnskapen må spres ut i hele organisasjonen. For å bli en lærende skole

er det er ikke nok med ny kunnskap hos enkeltindivider eller i enkelte grupper i organisasjonen. Hele virksomheten må trekkes med.

3. DET TEORETISKE RAMMEVERKET

Snarveien bygger på teoriene til Chris Argyris og Donald Schön (1978), Peter Senge (1990), og Ikujiro Nonaka og Hirotaka Takeuchi (1995) (Snarveien 2005: 14). De tre betegnes som klassiske bidragsytere til litteratur som tar for seg læring i organisasjoner (Snarveien 2005: 14). Dette kapittelet gir en kort redegjørelse for de tre teoriene.

3.1 Chris Argyris & Donald Schön

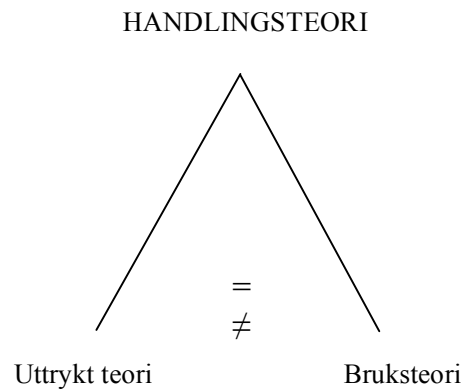
Argyris & Schöns (1978) teori om organisasjonslæring er utformet på bakgrunn av undersøkelser utført i organisasjoner som produserer tjenester eller produkter. Produktene og tjenestene produseres ut fra fastsatte mål i organisasjonen. Organisasjonslæring er forbundet med å utføre handlinger på en bedre måte, slik at tjenestene/produktene forbedres (Tsang 1997).

Organisasjonslæring er praksisnær læring, det vil si en læring som går ut på å lære av egne erfaringer (Argyris & Schön 1978: 19; Snarveien 2005: 15; Tsang 1997).

Organisasjonslæring skal også føre til forbedring i organisasjonens utførelse av oppgaver (Argyris & Schön 1978: 323).

3.1.1 Handlingsteorier

Argyris & Schön (1978) hevder at organisasjonen i seg selv ikke kan lære, men den lærer gjennom individenes handlinger og erfaring (Argyris & Schön 1978: 9). Videre hevder de at enhver handling et menneske gjør, er basert på personens handlingsteori (theory of action). Handlingsteorier deles inn i bruksteori og uttrykt teori (figur 2).



Figur 2. Handlingsteori (Kilde: Fisher & Sortland 1994)

Argyris definerer **handlingsteori** på følgende måte:

- Theories of action are theories of governance: they explain how individuals or groups put their arms around reality in order to manage it effectively. As such, they are normative theories, not theories claiming some objective truth. They specify the action strategies required, the consequence that follow, and the underlying governing values that are satisfied. Theories of action are the core of human competence, self-esteem, and self-efficacy.” (Argyris 1993: 249f)

Uttrykt teori og bruksteori er to ulike typer handlingsteorier. De **uttrykte teoriene** (espoused theories) er handlingsteorier man bruker for å rettferdiggjøre eller forklare atferdsmønstre i gitte situasjoner (Argyris & Schön 1978: 11). Disse teoriene kalles også festtaleteorier eller søndagsteorier, fordi de koples til de offisielle normene og verdiene i organisasjonen eller de teoriene man trekker fram i offentlige sammenhenger (Gausdal 2002: 128). De uttrykte teoriene er likevel ikke alltid de teoriene som *faktisk* ligger bak handlingene. Det som i realiteten styrer våre handlinger, kalles **bruksteorier** (theories-in-use), og er i noen tilfeller identiske med våre uttrykte teorier, og i andre tilfeller ikke. Bruksteoriene kommer til uttrykk gjennom vaner, sosialisering og innarbeidede løsninger. De er ofte tause og ubevisste teorier som blir tatt for gitt, men de gjenspeiler seg i bestemte handlingsmønstre (Gausdal 2002: 128). Organisasjoner har handlingsteorier som forklarer organisasjonens atferd og avgjørelser, både utad gjennom uttrykte teorier og i praksis gjennom bruksteorier.

Gjennom forskning har Argyris & Schön (i: Fisher & Sortland 1994: 94) funnet at det er store forskjeller i folks uttrykte teorier. Det betyr at man vil forklare handlinger og problemer på ulik måte. Men når det kommer til våre faktiske handlinger, følger de fleste mennesker stort sett den samme bruksteorien (Fisher & Sortland 1994: 95). Dermed oppstår det ofte en konflikt mellom vår uttrykte teori og bruksteorien. For mange mennesker vil denne konflikten resultere i at man velger det som er mest komfortabelt for alle, og det som gjør at man beholder kontrollen over situasjonen. Dette er det de kaller **Modell I Brukteori** (Argyris 1995 i: Sun & Scott 2003). Konsekvensen av at kontroll er det som styrer folks atferd, blir et defensivt og lite handlekraftig miljø der folk er mest opptatt av å unngå å gjøre feil (Fisher & Sortland 1994).

For å forbedre og effektivisere organisasjoner må medlemmene fungere etter **Modell II Brukteori**. De styrende variablene for folks atferd i Modell II Brukteori er behovet for å søke mest mulig korrekt informasjon, foreta frie valg og føle forpliktelse og engasjement til valget (Argyris & Schön 1978: 136). Dersom organisasjonen opererte etter Modell II Brukteori, ville arbeidsmiljøet vært preget av mer åpenhet, et mindre defensivt miljø og mindre frykt for å gjøre feil (Argyris & Schön 1978).

3.1.2 Enkelkretslæring og dobbelkretslæring

Argyris & Schön (1978) hevder at mye læring som foregår i organisasjoner, baserer seg på det de kaller **enkelkretslæring** (single-loop-learning). Det vil si at individene i organisasjonen korrigerer feil som oppstår, som avvik mellom organisasjonens produkter og kravene utenfra. Enkelkretslæring gjør at feilen bare blir rettet opp slik at organisasjonen kan fortsette å handle ut fra gjeldende bruksteori. Man går altså ikke dypere inn i problemet for å se om man burde endre selve teoriene man handler ut fra. Denne typen læringen er med på å korrigere feil, men ikke årsak til feilen (Argyris og Schön 1978: 18).

Enkelkretslæring er i mange tilfeller nok til å øke organisasjonens effektivitet. Det vil si hvordan best mulig nå eksisterende mål, og hvordan opprettholde organisasjonens utførelse innenfor nåværende normer og regler (Argyris & Schön 1978: 21). Men i mange tilfeller er ikke enkelkretslæring en tilfredsstillende måte å løse et problem på. Det kan til og med føre til dårligere resultater fordi man ikke er oppmerksom på omgivelsenes endrede krav. I slike tilfeller er det nødvendig å se på de grunnleggende og styrende årsakene til at feilen har

oppstått. Det kalles **dobbelkretslæring** (double-loop-learning) (Argyris & Schön 1978). En slik læringsform fører til en dobbel læringsløyfe der både gjeldende rutiner og gjeldende bruksteorier blir evaluert. Kanskje viser det seg at systemet eller målet ikke lenger er hensiktsmessig (Argyris & Schön 1996).

Både enkelkretslæring og dobbelkretslæring er en del av organisasjonslæringen, men det avgjørende er at læringen fører til mulige endringer i organisasjonens bruksteori, og at oppdagelsene, endringene og avgjørelsene lagres i organisasjonens hukommelse (Argyris & Schön 1978: 19).

3.2 Peter Senge

Peter Senge (1990) vakte internasjonal oppsikt både hos akademikere og i næringslivet med boken *The Fifth Discipline: the Art and Practice of the Learning Organization* (Tsang 1997: 4). Han hevder det er viktigere enn noensinne at organisasjoner utvikler seg gjennom læring. Verden og foretningsvirksomheten blir nemlig mer og mer kompleks og dynamisk. Hans normative beskrivelse fremstiller hvilke elementer som kreves for å utvikle en **lærende organisasjon**. Han definerer en lærende organisasjon som følger:

”organizations where people continually expand their capacity to create the results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning how to learn together.” (Senge 1990: 3)

Definisjonen billedliggjør en levende og organisk organisasjon der medlemmene av organisasjonen ønsker å lære sammen, utvide tenkemønstre og utvide kapasiteten til å skape de resultatene man ønsker. Den inneholder momenter som læring, fellesskap, tenkemåter, mål og resultater.

Mennesket er fra naturens side utrustet med en iboende trang til å undersøke, utforske og lære nye ting. Det er individer som gjør lærende organisasjoner mulig, og utfordringen ligger ikke i å få individer til å lære, men i å få organisasjonen som helhet til å lære (Senge 1990: 4). Individuell læring er ikke tilstrekkelig for å oppnå en lærende organisasjon. Det avgjørende er å skape læring mellom individer – i grupper, mellom gruppene og i hele organisasjonen (Senge 1990).

Det som skiller en lærende organisasjon fra andre tradisjonelle organisasjoner, er at de behersker fem grunnleggende disipliner. Dette er personlig mestring, mentale modeller, felles visjon, gruppelæring og systemtenkning. De fire første kaller han for kjernedisipliner, mens den femte beskrives som ”hjørnesteinen i den lærende organisasjon”. Det er avgjørende i arbeidet med en lærende organisasjon at de fem disiplinene utvikles parallelt (Senge 1990: 5ff).

3.2.1 Personlig mestring

Senge beskriver personlig mestring som ”the spirit of the learning organization”, altså den lærende organisasjonens ånd og sjel (Senge 1990: 139). Uten personlig mestring og individuell læring vil det heller ikke eksistere en lærende organisasjon (ibid). Disiplinen personlig mestring går derimot utover det å besitte kunnskap og ferdigheter. Det dreier seg her om å ha en kreativ tilnærming til livet. Det er en prosess der personlig vekst og læring ikke tar slutt, men stadig utvikler seg. Personer med høy grad av personlig mestring lever i en kontinuerlig lærende tilstand. De gjør en større innsats i arbeidet, viser mer initiativ, lærer raskere og har en bredere ansvarsfølelse for arbeidet (Senge 1990: 142f).

For å oppnå personlig mestring er det viktig å kartlegge sin personlige visjon. Personlig visjon kan være et mål, forbilde eller en drøm – et konkret bilde av en ønsket framtid (Senge 1990: 147f). Deretter må man innse virkeligheten her og nå. Dette er ifølge Senge langt vanskeligere enn å skape en ønsket framtid, men det er helt avgjørende for å oppnå personlig mestring. Som regel vil man oppdage et gap mellom ønsket framtid og nåtid. Dette gapet kaller Senge for *kreativ spenning* og mener det er en kilde til energi og kreativitet, men for mange kan det være vanskelig å godta at man er så fjernt fra sin visjon. Da kan det lett oppstå følelser som bekymring, mismot, sorgmodighet og håpløshet. Disse følelsene kommer ofte fordi man er redd for å mislykkes (Senge 1990: 151), og de kombineres gjerne med følelsen av maktesløshet og uverdighet. Disse iboende følelsene av ikke å kunne nå et mål er med på å skape en *strukturell konflikt* (Senge 1990: 155ff) der man har visjonen langt framme, virkeligheten her og nå og maktesløsheten som drar oss tilbake.

For å unnsnippe de ubehagelige følelsene og den strukturelle konflikten har man lett for å justere på den kreative spenningen ved å senke visjonene. Resultatet blir at man også reduserer på energien og kreativiteten. Det er energien og kreativiteten som forvandler visjonen til en aktiv kraft. Ved å redusere spenningen reduserer man også den personlige

mestringen. De som bruker fornuft og intuisjon i arbeidet, kan oppnå høy grad av personlig mestring og vil regelmessig utvikle evnen sin til å oppnå resultater i livet. Først da er man inne i en prosess av livslang læring (Senge 1990: 161ff).

3.2.2 Mentale modeller

Den andre kjernedisiplinen kalles mentale modeller. Mentale modeller er de tankemønstrene som avgjør hvordan vi oppfatter verden, og påvirker våre handlinger. Modellene er ofte et produkt av generaliseringer vi gjør på bakgrunn av et utvalg observasjoner. Disse generaliseringene kan utvikle seg til "sannheter" og fordommer, og det er viktig å være dem bevisste og i stand til å teste dem (Senge 1990: 174ff). Mentale modeller eksisterer både hos enkeltindivider og i hele organisasjonen.

Vi kan ha både riktige og gale oppfatninger av omverdenen, og de kan være bevisste eller ubevisste. Det avgjørende innen disiplinen er ikke at de mentale modellene er korrekte, men at man er dem bevisste, slik at de stadig kan testes og korrigeres. De modellene som ligger i underbevisstheten, er farlige fordi de ikke blir utforsket og forandret. Det fører til at man handler etter underbeviste normer og bare utfører handlinger som er kjente og bekvemme, noe som kan begrense individets, og organisasjonens, operative område (Senge 1990: 176). Underbevisste mentale modeller som er riktige, kan virke hemmende i lengden. Problemet er at de kan være riktige på nåværende tidspunkt, men dersom virkeligheten forandrer seg mens tankestrukturene forblir uforandret, kan det ha uheldige konsekvenser (ibid).

Mentale modeller kan både fremme og hemme læring. For å nå målet om å bli en lærende organisasjon er det avgjørende at man reflekterer omkring, og tester, de mentale modellene. Dette gjelder både personlig og innad i grupper. Senge (1990) nevner fire ulike ferdigheter som bidrar til å teste og undersøke mentale modeller (Senge 1990: 191ff).

Den første ferdigheten er evnen til å erkjenne **abstraksjonsspranget**. Et abstraksjonssprang oppstår når spesifikke hendelser blir til generelle oppfatninger. Dette er et produkt av at bevisstheten vår er ikke i stand til å hankses med et stort antall konkrete detaljer, som fører til at vi trekker raske slutninger og generaliseringer. Generaliseringer er ikke et problem i seg selv, men når man begynner å betrakte oppfatningene som et faktum, kan de være til hinder for læring (Senge 1990: 192). Dersom modellene oppbevares i underbevisstheten, vil man ikke lenger reflektere over, eller teste, om det er sant eller ikke. Generaliseringen forblir da

en sannhet. Å erkjenne abstraksjonsspranget går ut på å oppdage de slutningene man trekker på grunnlag av observasjoner og erfaringer, slik at de stadig kan testes og justeres. Den beste måten å gjøre dette på er å spørre seg selv: ”På grunnlag av hvilke data har jeg trukket denne generaliseringen?” (Senge 1990: 194.)

Venstre spalte er den andre ferdigheten, og den er hentet fra Chris Argyris og hans kolleger. Det er en teknikk som gjør en i stand til å se hvordan mentale modeller påvirker ens handlinger og måte å kommunisere på i bestemte situasjoner (Senge 1990: 195). Teknikken tar utgangspunkt i en konkret situasjon der man har vært i kontakt med mennesker på en måte som ikke fungerte godt. Dersom samhandlingen skjer i form av en samtale, skriver man samtalen ned på høyre side av et blankt ark. Deretter skriver man de tanker, følelser og antakelser man gjorde seg underveis, men som man ikke uttrykte overfor den andre parten, på venstre side av arket. Målet med teknikken er å oppdage underliggende tanker og handlinger som kanskje bidrar til å gjøre situasjoner verre, men dersom man er bevisst på det, kan det bedre situasjonen (Senge 1990: 197).

Å **balansere etterforskning og forsvar** er den tredje ferdigheten. Hensikten er å snu negativ kommunikasjon og samhandling om til noe positivt, som igjen kan føre til læring (Senge 1990: 198). Begge parter må søke å forstå motpartens synspunkter samtidig som man får ytret sine egne meninger. På den måten blir alle sider utsatt for kritisk analyse. Dette vil fremme læring og øke felles forståelse for emnet. Dersom man ikke klarer å kombinere etterforskning og forsvar i en gruppe, vil læreferdighetene være svært begrenset (Senge 1990: 199ff).

Den siste ferdigheten bygger på Argyris & Schöns (1978) **uttalte teorier og bruksteorier**. Senge mener det er avgjørende å erkjenne spennet mellom disse teoriene for å fremme læring. Spennet kan blant annet representeres i spennet mellom visjon og virkelighet. Det viktigste er at man er i stand til å reflektere over forskjellene (Senge 1990: 202).

3.2.3 Felles visjon

Det er avgjørende for en lærende organisasjon å ha en felles visjon (Senge 1990: 210). For at den skal være felles, må det være et bilde av en ønsket framtid – som **alle** i organisasjonen bærer med seg. Hensikten med en felles visjon er å skape et samhold, en tilhørighet og en begeistring i gruppen, som igjen virker oppmuntrende for å jobbe etter langsiktige mål. En

felles visjon kan forandre medlemmenes forhold til bedriften slik at det ikke lenger er ”deres bedrift”, men ”vår bedrift” (Senge 1990: 205ff). ”Felles visjoner springer ut av personlige visjoner. Det er slik de får sin kraft og fremmer forpliktende holdninger” (Senge 2004: 216). Det er altså avgjørende at man også kan bevare sine personlige visjoner for å fremme langsiktig innsats og tilføre fokus og energi til læringen.

En vanlig feil i tradisjonelle organisasjoner er at visjonen skapes hos lederne. Den blir da ofte et resultat av ledernes personlige visjoner som de forsøker å gjøre felles. Faren er at det ikke blir rom for medarbeidernes personlige visjoner, og at det ikke oppstår personlig engasjement hos den enkelte. Felles visjoner oppstår i en gradvis prosess i møter mellom ulike individuelle visjoner. ”Erfaring tyder på at visjoner som virkelig er felles, krever kontinuerlige samtaler der enkeltmennesker ikke bare føler seg frie til å gi uttrykk for sine drømmer, men der de også lærer å lytte til hverandres drømmer” (Senge 2004: 222).

Også når det gjelder en felles visjon, er det viktig å klare å holde på den kreative spenningen. Det er nødvendig for å kunne yte maksimalt over lang tid. Senge kaller dette for *en forpliktende holdning* til visjonen. Det vil si at man ønsker å se visjonen oppfylles (Senge 1990: 219). Forpliktelse til visjonen skaper en motivasjon, arbeidsvilje og kreativitet hos de ansatte som gjør at bedriften kan utrette nærmest det umulige (Senge 1990: 219ff).

3.2.4 Gruppelæring

”Det har aldri vært større behov for å mestre gruppelæring i organisasjoner enn det er i dag” (Senge 2004: 239). Det skyldes at grupper er i ferd med å bli den viktigste læreenheten i organisasjonene (ibid).

Formålet med gruppelæring er å oppnå større innsikt og intelligens enn man ville gjort hver for seg. For å få til dette må man *fininnstille* gruppen. Det som kjennetegner grupper med fininnstilling, er at energien blir målrettet og får en felles retningsfølelse. I motsatt tilfelle vil hver medarbeider trekke i egen retning, noe som fører til sløsing med energi (Senge 1990: 234).

For å finne denne fininnstillingen er det viktig at gruppen mestrer to samtaleformer: dialog og diskusjon. Formålet med en dialog er å utforske en sak eller et problem fra ulike synsvinkler. Man får tilgang til et større kunnskapsområde ved å utforske et tema i fritt fellesskap (Senge 1990: 241). Dialogens nødvendige motpart er diskusjon. Hensikten med

diskusjoner er å komme fram til løsninger og fatte beslutninger. Det er helt avgjørende for en organisasjon og bedrift. For at det skal foregå læring i en gruppe, må man i fellesskap kunne håndtere de to samtaleformene og bevisst kunne veksle mellom dem (Senge 1990: 247f). Å mestre dialog og diskusjon er spesielt nødvendig med hensyn til konflikter i grupper. Chris Argyris har studert forskjellen på læring i middelmådige grupper og fremragende grupper, og det viser seg at det avgjørende er hvordan de stiller seg til konflikter (Senge 1990: 249ff). Konflikter skaper ofte forsvarsrutiner hos mennesker. Forsvarsrutinene skapes fordi man er redd for at man skal bli nødt til å blottlegge egne ideer og tanker, og for at noen skal finne feil og mangler ved dem. Disse forsvarsrutinene har stor påvirkning på kommunikasjonen i en gruppe. For at man skal tørre å ha konflikter i en gruppe, er det derfor viktig å snakke åpent om disse forsvarsrutinene (ibid). Konflikter kan nemlig føre til produktivitet og være avgjørende for god gruppelæring. Motstridende ideer kan fremme kreativ tenkning og oppdagelse av nye løsninger man kanskje ikke hadde oppdaget ellers (Senge 1990: 249).

Gruppelæring er en *kollektiv* ferdighet og dermed en ferdighet som ikke bare krever individuell trening, men også regelmessig trening i gruppen. Det innebærer å trene dialog og diskusjon i fellesskap.

3.2.5 Systemtenkning

Systemtenkning er selve hjørnesteinen i en lærende organisasjon og binder alle de fem disiplinene sammen (Senge 1990: 68ff). Systemtenkning betyr å se helheten og samtidig ha oversikt over detaljene. Det nødvendiggjør en endring i tankemåte fra å fokusere på enkelthendelser og øyeblikk til å se hele endringsprosessen. Hendelser er ikke lineære årsak-virkning-forhold, men innebærer relasjoner og påvirkninger mellom flere variabler (Senge 1990: 73). Fordi organisasjoner i dag overveldes av kompleksitet, er systemtenkning viktigere enn noensinne.

Det finnes to grunnleggende prosesser i systemtenkning: forsterkende prosesser og balanserende prosesser. **Forsterkende prosesser** kan sammenliknes med en rullende snøball der en liten hendelse får store konsekvenser – både positive og negative. Resultatet av forsterkende prosesser er enten akselererende vekst (en god sirkel) eller akselererende fall (en ond sirkel). Dette gjelder handlinger, men kan også være oppfatninger og holdninger. Forsterkende prosesser vil til slutt bremse opp eller stoppes av en **balanserende prosess** (Senge 1990: 84ff). Balanserende prosesser korrigerer forsterkende prosesser og

oppretholder en viss tilstand. Det kan være fordi man har nådd et metningspunkt i markedet, eller fordi et fastsatt mål er nådd. Balanserende prosesser kan ofte være vanskelig å få øye på siden det tilsynelatende ikke er noe som skjer (Senge 1990: 88).

Forsinkelser er tredje prosess i systemtenkningen. Det finnes forsinkelser mellom handlinger og konsekvenser overalt i menneskelige systemer, og så godt som alle prosesser inneholder en eller annen form for forsinkelse (Senge 1990: 89). Disse forsinkelsene blir ofte ikke forstått eller oppdaget, fordi vi er utålmodige og ønsker resultater med en gang. Det kan føre til ustabilitet og sammenbrudd. Problemet er at man ofte ikke er oppmerksom på forsinkelsene, noe som fører til en oppfatning av at ingenting skjer. Resultatet kan bli at man setter inn feil tiltak for å korrigere feilen. Et eksempel er når man skal ha varmt vann i dusjen og det tar lang tid før varmtvannet kommer. Da er det lett å skru for mye på varmtvannskranen, slik at det plutselig kommer for mye varmtvann. Det fører igjen til at man skrur for mye tilbake og får lite varmtvann (Senge 1990: 89ff). Dersom man ikke er oppmerksom på forsinkelsene, kan aggressive tiltak ofte føre til det motsatte av det som er ønsket. ”De skaper ustabilitet og svingninger i stedet for å bringe deg raskere mot målet” (Senge 2004: 98).

For å skape en lærende organisasjon er det avgjørende å utvikle de fem ferdighetene samtidig. Gjennom personlig mestring, mentale modeller, felles visjon, gruppelæring og systemtenkning vil organisasjonen bli i stand til å oppfylle kravene fra et komplekst og dynamisk samfunn.

3.3 Ikujiro Nonaka & Hirotaka Takeuchi

Nonaka & Takeuchi (1995) retter en generell kritikk mot organisasjonsteoretikere for manglende perspektiv på *kunnskapsskaping* i organisasjoner (organizational knowledge-creation). Det at man setter søkelyset på kunnskapsskaping, mener de er hovedgrunnen til at japanske selskaper har blitt suksessfulle (Nonaka & Takeuchi 1995: 49). Selv om Senges modell av en lærende organisasjon har et slektskap til deres teori om kunnskapsbygging, kritiseres han for knapt å nevne ordet *kunnskap*, og at han dermed ikke har en idé om hvordan kunnskap *skapes* i organisasjoner (ibid).

3.3.1 Kunnskapsskapende organisasjoner

Nonaka & Takeuchi (1995) definerer kunnskapsskaping i organisasjoner slik: "the capability of a company as a whole to create new knowledge, disseminate it throughout the organization, and embody it in products, services, and systems" (Nonaka & Takeuchi 1995: 3). Kunnskapsskaping innebærer altså å skape ny kunnskap, spre den ut i organisasjonen og å omgjøre kunnskapen til produkter, service og systemer.

Det teoretiske rammeverket til Nonaka & Takeuchi (1995) baserer seg på en ontologisk og en epistemologisk dimensjon (Nonaka & Takeuchi 1995: 59). Innenfor de to dimensjonene foregår det de kaller en kunnskapsspiral, der individuell kunnskap omgjøres til organisatorisk kunnskap, som igjen blir omgjort til individuell kunnskap. Kunnskapsspiralen utvikles gjennom en dynamisk interaksjon mellom taus og eksplisitt kunnskap og en interaksjon mellom individer, grupper og hele organisasjonen (Nonaka & Takeuchi 1995: 59ff).

Den ontologiske dimensjonen er spredt mellom individer, grupper og hele organisasjonen. Kunnskapen spres ut i hele bedriften gjennom interaksjon mellom de ulike nivåene. Dette kan foregå ved at individer samarbeider i grupper og utveksler og skaper ny kunnskap. Disse gruppene må stadig omorganiseres slik at nye individer kan samarbeide og kunnskapen kan spres til hele organisasjonen (ref. fra Handbook). I den epistemologiske dimensjonen skapes kunnskap. Det skjer ved en vekselvirkning mellom individenes tause og eksplisitte kunnskap. Det er fire typer kunnskapsskaping (se figur 3), og organisatorisk kunnskapsbygging oppstår når alle fire er organisert slik at de utgjør en kontinuerlig syklus (Nonaka & Takeuchi 1995: 59ff). For å utvikle en kunnskapsskapende organisasjon er det derfor viktig at organisasjonen tilrettelegger for de ulike prosessene.

Samsillet mellom taus og eksplisitt kunnskap er selve kjernen i Nonaka & Takeuchis (1995) teori om kunnskapsskapende bedrifter. Begrepet **taus kunnskap** stammer opprinnelig fra Michael Polanyi (1967) og refererer til kunnskap som ikke er lett synlig eller lett å uttrykke. Taus kunnskap er personlig og vanskelig å formalisere, noe som igjen gjør det vanskelig å dele den med andre. Subjektiv innsikt, intuisjon og "hunches" assosieres med taus kunnskap, og den er dypt forankret i individets handling og erfaring, idealer, verdier og følelser. Den tause kunnskapen kan segmenteres i to dimensjoner: en teknisk og en kognitiv. Den tekniske dimensjonen innebærer brukskunnskap slik som egenskaper og evner ("know-

how”), mens den kognitive dimensjonen innebærer skjemaer, oppfatninger og persepsjoner. Vi er ofte så gjennomsyret av disse mentale modellene at vi tar dem for gitt.

Nonaka og Takeuchi (1995) hevder at man i Vesten ofte ser på kunnskap som noe formelt og systematisk, og at man dermed mangler den tause dimensjonen av kunnskapen. Formell og systematisk kunnskap kalles **eksplisitt kunnskap** og kan uttrykkes i ord og tall. Eksplisitt kunnskap er lett kommuniserbar til andre i form av fakta, vitenskapelige formler, kodifiserte prosedyrer eller universelle prinsipper. Den er dessuten også lett å lagre og spre til andre. I Vesten er det altså vanlig å betrakte kunnskap som eksplisitt kunnskap (Nonaka & Takeuchi 1995: 8f). Japanske selskaper, derimot, har en annen forståelse av kunnskap. De mener eksplisitt kunnskap symboliserer toppen av et isberg, og at man sitter inne med enormt mye mer enn man kan uttrykke. De støtter seg til Polanyi som hevder at ”we can know more than we can tell” (Polanyi 1967: 4).

Kunnskap skapes på fire ulike måter gjennom interaksjon mellom taus og eksplisitt kunnskap. Organisatorisk kunnskapsbygging er avhengig av alle fire. Figur 3 illustrerer samspillet mellom taus og eksplisitt kunnskap (Nonaka & Takeuchi 1995: 72).

		Tacit knowledge	To	Explicit knowledge
Tacit knowledge		Socialization		Externalization
	From			
Explicit knowledge		Internalization		Combination

Figur 3: Four modes of knowledge conversation (Nonaka & Takeuchi 1995: 62)

Sosialisering (socialization) – fra taus til taus kunnskap. Det er en prosess der felles taus kunnskap skapes gjennom delte erfaringer. Her skapes det de kaller sympatisert kunnskap,

som for eksempel mentale modeller og tekniske ferdigheter. Å dele felles erfaringer er avgjørende, og det er organisasjonens oppgave å skape situasjoner hvor dette er mulig (Nonaka & Takeuchi 1995: 62ff).

Eksternalisering (externalization) eller dialog (Krogh, Ichijo & Nonaka 2001) – *fra taus til eksplisitt kunnskap*. Det er en prosess der kunnskap skapes gjennom bruk av metaforer og analogier. Denne prosessen blir ansett som den viktigste delen i organisatorisk kunnskapsskaping, og den trigges av dialog og kollektiv refleksjon. Det er kanskje også den vanskeligste kunnskapsinteraksjonen, fordi språket ofte blir inkonsistent og mangelfullt i forsøket på å sette ord på den tause kunnskapen (Nonaka & Takeuchi 1995: 64–67).

Kodifisering (combination) – *fra eksplisitt til eksplisitt kunnskap*. Her blir eksplisitt kunnskap satt i system, og på den måten skapes ny kunnskap. Samhandling mellom individer og utveksling av kunnskap er avgjørende. I denne interaksjonen brukes ulike medier som dokumenter, møter, samtaler og databaser (Nonaka & Takeuchi 1995: 67ff).

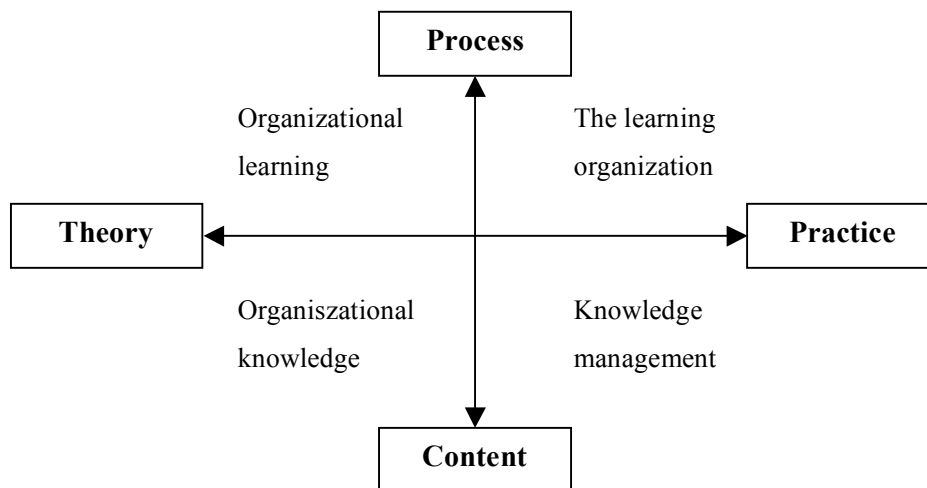
Internalisering (internalization) – *fra eksplisitt til taus kunnskap*. Her skapes taus kunnskap i individet gjennom læring og erfaring. Internalisering foregår ofte i forsøk på å iverksette konsepter og ideer. Prosessen beveger seg som regel fra eksplisitt kunnskap i organisasjonen til taus kunnskap i individet (Nonaka & Takeuchi 1995: 69f).

Alle de fire læringsmodusene må eksistere for at organisatorisk kunnskapsskaping skal kunne oppstå. For å oppnå dette må bedriften fokusere både på individ og på organisasjonen som helhet. Her har vestlige og japanske bedrifter noe å lære av hverandre. Vestlige bedrifter har tradisjonelt konsentrert seg om individet, mens japanske bedrifter har rettet oppmerksomheten mot det organisatoriske (Nonaka & Takeuchi 1995: 243). På samme måte har søkelyset i Vesten i størst grad vært satt på den eksplisitte kunnskapen, mens det har vært satt på taus kunnskap i japanske bedrifter. Nonaka og Takeuchi hevder at kunnskapsspiralen vil fungere mye bedre dersom man klarer å kombinere oppmerksomheten på individ og organisasjon og på taus og eksplisitt kunnskap (ibid).

3.4 Sammenhengen mellom de tre teoriene

Snarveien forsøker å gå dypere inn i temaet og beskrive hva som kjennetegner skolen som lærende organisasjon (Snarveien 2005: 4). Lærende organisasjon er et begrep som ofte

brukes synonymt eller i sammenheng med andre begreper som organisasjonslæring, organisasjonskunnskap og kunnskapsforvaltning (Easterby-Smith & Lyles 2003; Tsang, 1997). Alle disse begrepene dreier seg om kunnskap og læring i organisasjoner, men de har ulik teoretisk forankring. Dette illustreres nedenfor i figur 4.



Figur 4: □ Mapping of key topics in the Handbook” (Kilde: Easterby-Smith & Lyles 2003: 3)

I figuren blir de fire begrepene satt inn i et kart som skiller mellom prosess–innhold og teori–praksis. Dikotomien på den vertikale linjen står mellom **prosess** og **innhold**. Prosessen er en læringsprosess og henviser til noe levende og organisk som stadig er i bevegelse. Innhold, det vil si kunnskapsinnhold, assosieres med noe mer statisk og varig. Organisasjonslæring (*organizational learning*) og lærende organisasjon (*the learning organization*) plasseres på den prosessorienterte siden, mens organisasjonskunnskap (*organizational knowledge*) og kunnskapsforvaltning (*knowledge management*) plasseres som varig og uforanderlig.

Den horisontale linjen skiller mellom **teori** og **praksis**. Inndelingen antyder at litteratur som dreier seg om organisasjonslæring og organisasjonskunnskap, er akademisk rettet, mens teorier med en mer praktisk innfallsvinkel går inn på lærende organisasjoner og kunnskapsforvaltning (Easterby-Smith & Lyles 2003; Tsang 1997).

De tre teoriene som snarveien bygger på, tilhører ulike teoretiske retninger. Argyris & Schön (1978) beskriver organisasjonslæring, Senge (1990) er en av de viktigste bidragsyterne innenfor teori om lærende organisasjoner, og Nonaka & Takeuchi (1995) bidrar til ny vinkling gjennom diskusjon av kunnskapsskapende organisasjoner. Easterby-Smith & Lyles (2003) plasserer Nonaka & Takeuchi i kategorien organisasjonskunnskap (Easterby-Smith & Lyles 2003: 11).

Tsang (1997) beskriver forskjellen på teorier om lærende organisasjoner og organisasjonslæring slik:

”The first stream, prescriptive writings on the learning organization, is concerned with the question ‘How *should* an organization learn?’ Targeting practitioners, these studies are usually based on the authors’ consulting experience and seldom follow rigorous research methodologies. (...) Descriptive researches on organizational learning fall in the second stream which tackles the question ‘How *does* an organization learn?’ These are academic studies striving for scientific rigor.” (Tsang 1997: 73)

Teorier om lærende organisasjoner beskrives som normative teorier som konsentrerer seg om hvordan lærende organisasjoner ideelt sett *bør* være. Disse teoriene er som regel basert på forfatterens og andres erfaringer, i tillegg til at de gjør bruk av kjente begreper fra litteraturen som for eksempel enkel- og dobbelkretslæring (Argyris & Schön 1978).

Organisasjonslæring tar derimot opp spørsmålet ‘hvordan organisasjoner *faktisk* lærer’. Målet her er å forstå og kritisere hvordan organisasjoner lærer.

Snarveien benytter teori om organisasjonslæring, lærende organisasjoner og kunnskapsskapende organisasjoner. Jeg vil drøfte om lærende skoler kan sammenliknes med lærende organisasjoner slik Senge (1990) betegner lærende organisasjoner, og om organisasjonslæring og kunnskapsskaping er en del av det å være en lærende skole. Til slutt vil jeg drøfte om betegnelsen lærende skoler er med på å gi en ny retning og nye føringer for skolens daglige virke.

4. Er lærende skoler det samme som lærende organisasjoner?

I forordet til St.meld. nr. 30 (2003–2004) står det at ”skolen må selv være en lærende organisasjon”. Det er nødvendig for at skolene skal lykkes i et stadig mer kunnskapsdrevet samfunn der det stilles økte krav til skolene. Snarveien ønsker ”å gå bak overskriften ’skolen som en lærende organisasjon’, slik at vi blir i stand til å skille lærende skoler fra de som ikke er det” (Snarveien 2005: 4), og på den måten gi et bilde av hva det vil si at skoler er lærende organisasjoner. (Det er verdt å bemerke at snarveien trekker et enten–eller-skille mellom lærende skoler og ikke-lærende skoler. Jeg stiller meg spørrende til om dette er den beste måten å kategorisere lærende skoler på. Burde man kanskje heller kategorisere de som mer eller mindre lærende skoler?)

I dette kapitlet ser jeg nærmere på lærende skoler, slik snarveien beskriver dem, for å se om lærende skoler er det samme som Senges (1990) teori om lærende organisasjoner.

4.1 Definisjon av lærende organisasjoner

Det er mange måter å definere lærende organisasjoner på. Likevel er det noen fellestrekk som går igjen, blant annet at lærende organisasjoner er en tilstand som krever en aktiv innsats (Örtenblad 2001), og at det foreligger en endring i organisasjonens atferd, som bringer organisasjonen nærmere en ønsket framtid (ibid). Lærende organisasjoner fremstilles ofte som den ideelle organisasjonen, eller som arketyper av organisasjoner (Sun & Scott 2003: 203). Senges (1990) definisjon er et eksempel på dette. Han definerer lærende organisasjoner som ”organizations where people continually expand their capacity to create the results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning how to learn together” (Senge 1990: 3).

Snarveien definerer en lærende organisasjon som ”en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig” (Snarveien 2005: 9). Denne definisjonen beskriver lærende organisasjoner annerledes enn Senge (1990) og andre

teoretikere. For Senge (1990) er lærende organisasjoner et sted der mennesker videreutvikler sine evner til å skape resultater de virkelig ønsker. Man jobber altså for å bevege organisasjonen mot en ønsket framtid. I snarveien er målet med lærende organisasjoner å mestre daglige utfordringer. Snarveien har dermed et her-og-nå-perspektiv i stedet for å være framtidsrettet. Snarveien legger heller ikke vekt på kollektive ambisjoner og felles læring hos medarbeiderne. Det er nok at organisasjonen som helhet er i stand til å utføre daglige oppgaver. Felles læring og kollektive mål og visjoner forsvinner dermed fra snarveiens definisjon av lærende organisasjon.

Videre gjennomgår jeg de fem disiplinene hos Senge (1990) og sammenlikner dem med snarveiens beskrivelse av lærende skoler.

4.2 De fem disiplinene i en lærende skole

Senge (1990) presiserer at det er avgjørende for utvikling av en lærende organisasjon at de fem disiplinene utvikles parallelt. Disiplinene dreier seg om hvordan vi tenker, hva vi virkelig ønsker, og hvordan vi samhandler og lærer sammen (Senge 1990: 11). Tre av dem vedrører det individuelle nivået, mens to dreier seg om det organisatoriske. De individuelle disiplinene er minst like viktige som de organisatoriske for å oppnå en lærende organisasjon, fordi den personlige dimensjonen er selve fundamentet for lærende organisasjoner (Hildebrandt 2002: 120).

4.2.1 Personlig mestring i lærende skoler?

Lærende skoler kjennetegnes blant annet av høye forventninger til at lærerne gjør en så god jobb som mulig, høye forventninger til systematisk arbeid både før og etter undervisningen og refleksjon og eksperimentering i egen praksis (Snarveien 2005: 35). Skolene bærer også preg av mye hverdagslæring og god samhandling mellom lærerne (Snarveien 2005: 25). Disse beskrivelsene gir inntrykk av lærere på lærende skoler som aktive, kreative, arbeidsomme og pliktoppfyllende arbeidstakere – lærere som mestrer enhver utfordring.

Gjennom beskrivelsen over kan det virke som om lærere på lærende skoler har høy grad av personlig mestring. Slike mennesker lever i en konstant lærende tilværelse og tilfører mye

energi og kreativitet til arbeidet (Senge 1990: 142). Det er viktig for å utvikle lærende organisasjoner.

Dersom vi ser nærmere på disiplinen, er det to momenter som er avgjørende for å oppnå personlig mestring: en personlig visjon og det å innse hvordan situasjonen er her og nå. Det er i spriket mellom de to tilværelsene at det oppstår en spenning som er kilden til personlig mestring (Senge 1990: 147ff). De som takler dette gapet, utvikler evnen til kontinuerlig å utvikle sin evne til å lære (Sun & Scott 2003: 205).

For mange lærere er hverdagen preget av stress og motstridende krav som virker umulig å oppfylle (Imsen 1998: 21). For disse lærerne kan hverdagen som beskrives i snarveien, virke vanskelig å få til. Uten retningslinjer og tilrettelegging for hvordan man kan oppnå personlig mestring, er det vanskelig å jobbe mot en slik tilværelse. Dersom personlig mestring var en vektlagt del av lærende skoler, ville også personlige visjoner og evnen til å se virkeligheten slik den er, blitt fremhevet i snarveien. Personlig visjon blir ikke nevnt én eneste gang i snarveien. Det blir heller ikke evnen til å betrakte nåværende situasjon. Snarveien setter i for liten grad søkelyset på den personlige dimensjonen, som beskrives som selve fundamentet og en nødvendig ressurs for å utvikle lærende organisasjoner (Hildebrandt, 2002; Sun & Scott, 2003). Det er gjennom personlig vekst og læring at man kan leve i en kontinuerlig lærende tilstand og skape de resultatene man virkelig ønsker å oppnå, blir det fremhevet i teori om lærende organisasjoner.

4.2.2 Mentale modeller i lærende skoler?

Mentale modeller er de tankemønstrene som bestemmer hvordan vi oppfatter verden, og som påvirker våre handlinger. Det avgjørende er ikke at modellene er sanne, men at man skal være dem bevisste og i stand til å teste dem (Senge 1990: 174ff). Mentale modeller er ofte et produkt av generaliseringer vi gjør på bakgrunn av et utvalg observasjoner. Dersom vi ikke er klar over hvilke modeller vi skaper, kan generaliseringene utvikle seg til ”sannheter” og fordommer, som etter hvert hindrer nytenkning og læring (ibid).

Dersom man generaliserer og skaper mentale modeller ut fra et for lite erfaringsmateriale, vil det ofte ende med at generaliseringen foretas på grunnlag av forutinntattheter og fordommer. For å forhindre dette er det viktig at medlemmene får anledning til grundig å diskutere sine erfaringer (Moxnes 2000: 55).

Lærende skoler kjennetegnes blant annet av ”evne til å endre tankeramme eller ta et nytt perspektiv” (Snarveien 2005: 18). Fordi elevene og samfunnet endres, er det nødvendig ikke å være fastlåst i en bestemt tenkning når det gjelder hva skole er, eller hvordan undervisning drives, slik at man stadig kan tenke i nye baner (ibid). Innovasjon er også et viktig kjennetegn på lærende skoler. Innovasjon betyr i dette tilfellet hele tiden å lete etter smartere måter å jobbe på i hverdagen og å bryte med innarbeidede vaner og rutiner når de ikke lenger fungerer (Snarveien 2005: 55). På en måte dreier dette seg om mentale modeller, fordi det handler om hvordan vi tenker. Men selv om det presiseres at det er viktig å tenke nytt, gis det ingen retningslinjer for hvordan man kan gå frem for å endre tankemønster. Det er nettopp selve metoden for å endre tankemønstre som er kjernen i Senges (1990) disiplin mentale modeller, ikke evnen til å se en sak fra ulike sider. Det er ikke viktig i seg selv å tenke på nye måter, men det er viktig å innføre metoder for stadig å reflektere over våre mentale modeller, og på den måten være i stand til å korrigere de oppfatningene som er gale.

Lærende skoler ser muligheter og ikke begrensninger (Snarveien 2005: 56), og de evner å tenke nytt (ibid: 18). Det er viktig for å bli en lærende organisasjon, men det er ikke nok. For at de mentale modellene skal fremme læring, er det nødvendig å utvikle ferdigheter som gjør oss i stand til å bringe de mentale modellene fram i lyset og å teste dem (Senge 1990: 186). Det er ikke en del av lærende skoler, slik det blir beskrevet i snarveien.

4.2.3 Felles visjon i lærende skoler?

Felles visjon kan betegnes som en ressurs i organisasjonen, der medarbeiderne har en felles oppfatning av en ønsket framtid som de sammen ønsker å skape (Sun & Scott 2003: 205). Visjonen er avgjørende for å skape en lærende organisasjon der målet er å bevege virksomheten i retning av en ønsket tilstand (ibid: 204), altså i retning av en visjon. Et felles framtidsmål fremmer forpliktelse til arbeidet og en langsiktig innsats med maksimal ytelse (Senge 1990: 205ff).

Lærende skoler preges av lærere som føler de er en del av et fellesskap med en motiverende målsetting (Snarveien 2005: 25), eller en felles visjon som oppleves som meningsfull (ibid: 17). Felles visjoner er altså en del av det å være lærende skole, men det kommer ikke fram hvorfor det er viktig å skape en felles visjon, og enda mindre hvordan den skapes. Det er viktige momenter i disiplinen felles visjon.

En vanlig feil som forekommer i mange bedrifter, mener Senge (1990) er at visjonen skapes hos lederen og i ledergrupper. I slike tilfeller forsøker man å gjøre en personlig visjon felles for alle i organisasjonen. For at en felles visjon skal kunne være en ressurs i organisasjonen, er det viktig at den samsvarer med hvert individs personlige visjon. Dersom det ikke er tilfellet, vil en felles visjon i beste fall føre til en felles retning på arbeidet, men det vil ikke føre til maksimal ytelse og en kreativ holdning til arbeidet over tid (Senge 1990: 218ff). For å forhindre at en felles visjon springer ut fra kun én persons, eller én gruppes, personlige visjon, er det nødvendig at visjonen oppstår i en gradvis prosess i møter mellom ulike individuelle visjoner. På den måten vil man få medarbeidere som er virkelig forpliktet til visjonen, og som til sammen kan utrette nærmest det umulige, mener Senge (Senge 2004: 225).

Verdien av at ansatte bør være med på å utforme skolens felles visjon, er problematisk i skolen. Mer enn mange andre yrkesgrupper må lærerne forholde seg til gitte, overordnede mål og retningslinjer gjennom læreplanen. Det er et statlig styringsdokument som i ulik grad gir føringer for lærernes arbeid og undervisning (Engelsen 2002: 20ff). Ut fra utdanningsmyndighetenes visjoner skal læreplanen gi råd og retningslinjer for arbeidet i skole og klasserom. Læreplandokumentet gir samtidig et bilde av den skolen, utdanningen og undervisningen som de politiske myndighetene ønsker å løfte fram (Engelsen 2003: 15). På den måten har læreplanen en rolle som en felles visjon i skolen. I snarveien blir felles visjon trukket fram som et viktig element ved lærende skoler, men den er mangelfull når det kommer til hvordan visjonen kan utformes i spenningen mellom læreplan og enkeltpersoner. Det er vanskelig å forstå om lærende skoler bør utforme egne felles visjoner, eller om læreplanen som visjon er tilstrekkelig for å skape forpliktelse og langsiktig innsats hos lærere.

Snarveien fremhever at for å komme i gang med utviklingsprosesser anbefaler mønsterbryterne (se *fortellinger* i redegjørelsen av snarveien) å starte omlegging av praksis i mindre deler av organisasjonen. De mener at de da vil slippe ”å slåss” mot de som er imot omleggingen. Ved å starte i det små kan man vise at det fungerer, og etter hvert kan man trekke hele organisasjonen med (Snarveien 2005: 61f). Denne fremgangsmåten vil være

uheldig i forbindelse med å skape et felles mål.³ I slike tilfeller vil medarbeiderne oppfatte det som om en gruppe personer forsøker å presse sine meninger over på dem, noe som kan føre til at andre i organisasjonen ikke føler tilhørighet til endringene og heller ikke legger maksimal innsats i arbeidet.

4.2.4 Gruppelæring i lærende skoler?

Gruppelæring beskrives som en kollektiv disiplin som også omfatter individuelle ferdigheter. Formålet med gruppelæring er å oppnå større innsikt og intelligens enn man ville gjort hver for seg. Det skjer gjennom en fininnstilling der energien hos hvert individ samkjøres mot et felles mål og en felles retningsfølelse (Senge 1990: 233ff).

Dialog og refleksjon er de viktigste momentene når det gjelder å fremme gruppelæring (Senge 1990: 238ff). Samtale er ofte en vektlagt faktor for å fremme læring og samarbeid. Helle (2002) legger vekt på kunnskap, diskusjon og refleksjon når han tar for seg hvordan lærere kan lære, mens Finstad & Kvåle (2004) hevder at lærende organisasjoner peker mot ”dialogbasert skoleutvikling” (Finstad & Kvåle 2004: 192). Samtale mellom individer blir altså sett på som en viktig del av læring og utvikling i grupper.

For å fremme gruppelæring er det nødvendig at alle i gruppen mestrer dialog og diskusjon og sammen håndterer vekslingen mellom de to samtaleformene. Et av kjennetegnene på lærende skoler er ”god samhandling mellom lærerne” og at de ”diskuterer hvordan jobben kan gjøres bedre” (Snarveien 2005: 26). Det er også lagt vekt på kritisk refleksjon, felles planlegging og tilbakemeldinger på utført arbeid. Disse aktivitetene innebærer samtaler, dialog og diskusjon mellom lærerne.

Diskusjon, refleksjon og felles samarbeid er vektlagt i lærende skoler. Samtidig legges det vekt på betydningen av å ”begynne å gjøre det” (Snarveien 2005: 64). Det vil si ikke å bli stående i samtalen, men komme i gang med handling. Et eksempel fra en mønsterbrytende skole sier dette: ”Når to lærere på en annen videregående skole har laget et opplegg for systematisk elevutvikling som ser ut til å fungere, så kan vi jo bare sette i gang å bruke det. Se om det fungerer for oss også. Da trenger vi ikke å diskutere saken på to møter til”

³ Det er heller ikke en heldig fremgangsmåte dersom man ønsker å implementere nye rutiner og arbeidsmetoder (jf. Arnesen, Ogden & Sørli 2006).

(Snarveien 2005: 58). For mønsterbrytende skoler er det viktig at man ikke stopper opp i diskusjon og dialog, men at det fører fram til handling, fremhever snarveien.

Målet med dialog og diskusjon i lærende organisasjoner er å oppnå kunnskap og innsikt og å komme fram til løsninger i fellesskap (Senge 1990: 241). Når eksempelet fra mønsterbryterskolen oppfordrer til ”å begynne å gjøre det”, kan det virke som om handling er prioritert framfor refleksjon og dialog. Snarveien advarer også mot faren ved ikke å komme videre fra diskusjons- og refleksjonsstadiet (Snarveien 2005: 63). Handling er viktig i lærende organisasjoner, men ved å nedprioritere samtalen og ikke konsentrere seg om å fremme god dialog, kan det være vanskelig å fremme fininnstillingen som Senge (1990) legger vekt på i gruppelæringen.

Dersom handling blir vektlagt framfor dialog og diskusjon, kan lærende skoler også være dårlig rustet til å håndtere konflikter. Konflikter og uenigheter er en naturlig del av gruppearbeid, og det er nødvendige faktorer for å fremme kreativ tenkning og oppdage nye løsninger man ikke hadde oppdaget på egen hånd (Senge 2004: 252). Hovedskillet mellom middelmådige og fremragende grupper viser seg å ligge i innstillingen til og håndteringen av forsvar og motstand i konfliktsituasjoner (Senge 2004: 253). Samtale, dialog og diskusjoner er avgjørende for mestre disse tingene på en måte som fremmer god læring og gruppesamarbeid (ibid: 253f). I snarveien er det ikke lagt vekt på samtale og dialog i forbindelse med konflikter. Ved ikke å gjøre skolene oppmerksomme på dette, kan uenigheter i grupper være til hinder for læring i stedet for å fremme nye tanker og ideer.

4.2.5 Systemtenkning i lærende skoler

Systemtenkning binder de andre disiplinene sammen og er nødvendig for å oppfatte helheter og se sammenhenger (Senge 1990; Scott & Sun 2003). Det mest vesentlige ved disiplinen er å endre tenkemåte (Senge 2004: 80). I snarveien kjennetegnes lærende skoler ved evnen til å endre tenkeramme eller ta et nytt perspektiv (Snarveien 2005: 18). Det vil si at man må være i stand til å tilpasse seg et skiftende samfunn og å se nye elever (ibid).

Ifølge Senge (1990) dreier systemtenkning seg om å endre hele tankesettet. Fra å tenke lineært til å tenke sirkulært. Det betyr at man må lære å se forsterkende og balanserende prosesser, og man må utvikle forståelse for forsinkelser i hendelsesforløpet. Snarveien tar for seg endring i tankemønsteret på en annen måte. I lærende skoler slik snarveien beskriver,

dreier det seg om å ha evnen til å se en sak fra ulike vinkler. Det trekkes fram flere eksempler på skoler som har evnen til å tenke nytt. Blant annet nevnes skolen som kastet ut den gamle sofagruppen i lærerværelset fordi flertallet mente de hadde mer behov for arbeidsplasser (Snarveien 2005: 57). Et annet eksempel er skoler som har tatt i bruk korridorer for å lage individuelle arbeidsplasser for elevene (ibid).

Eksemplene fra de mønsterbrytende skolene i snarveien minner på mange måter mer om å utnytte handlingsrommet man har i skolen, enn om å endre tenkemåten, slik Senge (1990) beskriver det. Skolens og lærernes handlingsrom er avhengig av hvilke rammebetingelser skolen har. Uansett hvilke hensikter og mål lærere har for arbeidet og undervisningen, vil det være umulig å strekke seg lenger enn rammebetingelsene tillater (Engelsen 2002:110). Det dreier seg for eksempel om tidsrammer, organisatoriske rammer, økonomiske rammer, personrammer og liknende. Disse faktorene setter grenser for hva det er mulig å utrette som lærer. Mange mener at skoler og lærere er for dårlige til å utnytte det handlingsrommet de faktisk har, og at man gjennom å tenke nytt oppdager flere muligheter innenfor de eksisterende rammebetingelsene (Engelsen 2002: 116).

Å gjøre sofagrupper og korridorer om til arbeidsplasser dreier seg om å se mulighetene innenfor de gitte rammebetingelsene. Lærende skoler er på den måten skoler som utnytter handlingsrommet bedre. Systemtenkning i lærende organisasjoner handler derimot om mer enn dette. Hensikten er ikke bare å være i stand til å se løsningen på ett enkelt problem, men å ha oversikt over helheten (Senge 1990: 55ff). Målet er å kunne se både deler og helhet. I eksempelet ovenfor er det nødvendig å overveie eventuelle negative, forsinkede responser. I eksempelet med sofagruppen kan det blant annet være at man ikke lenger har et sted for uformelle samtaler, som er like viktig for det kollegiale samarbeidet som arbeidsplassene er. Det er viktig å se ting i et nytt perspektiv og å utnytte handlingsrommet, men det er ikke tilstrekkelig for å mestre disiplinen systemtenkning og for å kunne oppdage de ulike prosessene i systemtenkningen.

Som vi har sett ovenfor, skiller snarveiens definisjon seg fra organisasjonsteoretikers definisjoner. Særlig er det flere ting ved Senges (1990) beskrivelse av lærende organisasjoner som ikke kommer til uttrykk i snarveien. Det gjelder for eksempel hvordan lærende organisasjon defineres, og vektleggingen av de fem disiplinene som er avgjørende

for å utvikle en lærende organisasjon. Disiplinene hos Senge (1990) er relativt brede, men de representerer uansett vesentlige innsatsområder i arbeidet med lærende organisasjoner (Hildebrandt 2002: 120). Lærende skoler legger ikke vekt på selve essensen i disiplinene, og snarveien er dermed vanskelig å bruke i et målrettet arbeid mot skolen som en lærende organisasjon.

5. Er organisasjonslæring en del av det å være en lærende skole?

I tillegg til Senge (1990) bygger snarveien på Argyris & Schöns (1978) teori om organisasjonslæring. Noen hevder at organisasjonslæring skiller seg fra lærende organisasjoner ved at det er en aktivitet i organisasjonen som foregår uten å være intendert, mens lærende organisasjoner er en tilstand der det kreves en aktiv innsats (Örtenblad 2001). Organisasjonslæring slik Argyris & Schön (1978) beskriver det, krever derimot en aktiv innsats, på lik linje med å bli en lærende organisasjon. I dette kapitlet ser jeg først på om hverdagslæring, slik det er beskrevet i snarveien, er det samme som erfaringslæring. Deretter kommer jeg inn på forskjellen mellom individuell og organisatorisk erfaringslæring.

5.1 Hverdagslæring og erfaringslæring

Hverdagslæring beskrives slik i snarveien: ”Noe av den mest verdifulle læringen skjer kanskje når vi løser en ny og krevende oppgave sammen med dyktige kolleger. Eller når vi med utgangspunkt i konkrete resultater diskuterer hvordan jobben kan gjøres bedre neste gang” (Snarveien 2005: 15). Videre står det at læring ofte er et biprodukt av aktiviteter som har helt andre formål enn læring. Altså at læring foregår selv om det ikke er intendert. Hverdagslæring er på den måten noe som foregår utenfor de opplagte opplæringssituasjonene (Moxnes 2000: 49).

Det snarveien kaller hverdagslæring, bygger på Kolbs (1984) teori om erfaringslæring. Dette er en prosess som består av fire ledd. Første ledd består av en konkret erfaring. I neste ledd forsøker man å forstå hva som var spesielt ved situasjonen, gjennom refleksjon og analyse. Tredje ledd går ut på å finne hvilke generelle prinsipper som gjelder for denne og andre liknende situasjoner, og på den måten abstrahere og generalisere. Til slutt kan kunnskapen anvendes i nye situasjoner (Kolbs 1984: 21).

Det er viktig å skille mellom rene erfaringer og erfaringslæring. Argyris (1957) hevder at erfaringer alene ikke er en garanti for læring. Selv om man gjør seg erfaringer, er det ikke en selvfølge at man lærer av det, og spesielt ikke at man oppnår *sann* kunnskap (Moxnes 2000: 51). Faren ved erfaringslæring oppstår dersom man, i tredje trinn, generaliserer ut fra et

erfaringsmateriale som er for lite. Da er det lett forutinntattheter og fordommer som fører til generaliseringen, og ikke de faktiske erfaringene. Det kan føre til vranglære (Moxnes 2000: 55). For å forhindre vranglære gjennom erfaringslæring er det viktig at medlemmene får anledning til å diskutere sine erfaringer grundig. Hverdagslæring bør derfor være gjenstand for økt systematisk oppmerksomhet slik at man kan utvikle prosedyrer for god hverdagslæring (Moxnes 2000: 55).

Snarveien tar ikke opp skillet mellom rene erfaringer og erfaringslæring. Det legges vekt på at erfaringslæring er den mest verdifulle læringsformen som kan skje, og at det derfor er viktig med samarbeid og refleksjon over erfaringer. Faren ved ikke å beskrive hva det er viktig å reflektere over, kan føre til at skoler som jobber mot å bli en lærende skole, ikke reflekterer over riktige ting. Fordi diskusjon og refleksjon kan være avgjørende for å forhindre ukorrekte generaliseringer og vranglære, bør snarveien gjøre skolene oppmerksomme på dette og gi retningslinjer for hvordan man kan utvikle gode prosedyrer. Det blir ikke gjort. I kapittelet om mønsterbryterskolene brukes et helt avsnitt til å advare om faren for å forbli på diskusjonsstadiet (Snarveien 2005: 63). Det kan virke som om erfaringer og utprøvinger automatisk bidrar til nyttig kunnskap, og at diskusjon er en hemmende faktor i utviklingsarbeidet. En slik holdning samsvarer ikke med Kolbs (1984) teori om erfaringslæring.

Lærende skoler kjennetegnes av mye hverdagslæring og god samhandling mellom lærerne, men disse beskrivelsene dreier seg først og fremst om individuell læring. Videre ser vi på hvordan erfaringer også kan bidra til organisasjonslæring.

5.1.1 Individuell og organisatorisk erfaringslæring

Hverdagslæring, slik snarveien tar det opp, dreier seg først og fremst om individuell læring og kan bidra til at det skapes ny kunnskap og praksis i ulike deler av organisasjonen (Snarveien 2005: 17). Men for å oppnå organisasjonslæring hevder snarveien at det ikke er tilstrekkelig med ny kunnskap bare i deler av organisasjonen. Man må spre tenkningen og måten å jobbe på ut i hele virksomheten (ibid).

Argyris & Schön (1978) beskriver blant annet organisasjonslæring på følgende måte:

”in order for ‘organizational learning’ to occur, learning agents’ discoveries, inventions, and evaluations must be embedded in organizational memory. They must

be encoded in the individual images and the shared maps of organizational theory-in-use from which individual members will subsequently act. If this encoding does not occur, individuals will have learned but the organization will not have done so.” (Argyris & Schön 1978: 19)

Og:

”organizational learning refers to experience-based improvement in organizational task performance, and is decomposable into the improvement in performance of individual decision-makers whose learning comes to be encoded in organizational maps, memories and programs.” (Argyris & Schön 1978: 323)

Organisasjonslæring baserer seg på erfaringer, på lik linje med individuell læring. Men organisasjonen lærer ikke nødvendigvis det samme som individene lærer.

Organisasjonslæring innbefatter bare den kunnskapen som nedfelles i organisasjonens hukommelse. Det vil si i dens organisasjonskart, i dens filosofi og retningslinjer, i dens prinsipper for ledelse, personalforvaltning, opplæring, kommunikasjon, og så videre (Moxnes 2000: 56f).

Hverdagslæring er en læringsform som tilfører kunnskap til individer og mindre grupper, men ikke til organisasjonen som helhet. For å oppnå organisasjonslæring er det avgjørende at kunnskapen er tilgjengelig for hele organisasjonen.

Individer i organisasjonen fungerer som læringsagenter på vegne av organisasjonen, men deres rolle er uferdig så lenge resultatene ikke er kodet inn i organisasjonens bruksteori (Argyris & Schön 1978: 20). Så lenge individenes kunnskap og erfaringer ikke påvirker organisasjonens atferd, altså dens avgjørelser og handlinger, har det ikke forekommet læring på organisasjonsnivå. I snarveien står det at

”for at en skole skal bli en lærende organisasjon, må hele organisasjonen til syvende og sist trekkes med. Å være en lærende organisasjon innebærer at de bærende ideene i utviklingsarbeidet gjennomsyrrer praksisen i hele organisasjonen. (...) Innovasjon handler om å spre god praksis og sette nye ideer ut i livet, ikke bare som et eksperiment i en klasse, men ved å etablere en ny praksis på skolen.” (Snarveien 2005: 62)

Målet er at alle de ansatte på skolen trekkes med og handler ut fra ny praksis. Dersom læring bare forstås som endring av organisasjonens handlingsteori, kan det å etablere ny praksis i skolen tolkes som tilstrekkelig for organisasjonslæring, fordi handlingsteorien påvirker

organisasjonens atferd. Den eneste indikasjonen på at organisasjonslæring skjer, blir da at noen *gjør* noe annerledes enn før (Levin & Klev 2002: 99). Det er en del av organisatorisk læring, men ifølge Argyris & Schön (1978) er det ikke nok at læringen påvirker organisasjonens bruksteori, eller at læringen gir mulighet for både enkel- og dobbelkretslæring. Det som skiller organisatorisk læring fra individuell læring, er at individenes oppdagelser, kunnskap og evaluering blir innlemmet i organisasjonens *hukommelse* (Argyris & Schön 1978: 19).

Hukommelse forbindes gjerne med individers evne til å beholde og tilbakekalle tidligere hendelser og kunnskap (Walsh & Ungson 1991: 58). Organisatorisk hukommelse og individuell hukommelse kan sammenliknes i den forstand at også organisasjonens hukommelse sørger for at erfaringer og kunnskap bevares i organisasjonen og kan hentes fram av andre individer, til tross for høy utskiftning av personell (Levitt & March 1988: 326).

Den organisatoriske hukommelsen baserer seg på rutiner i organisasjonen. Det inkluderer skjemaer, regler, prosedyrer, strategier og teknologier, som alle dreier seg om organisasjonens struktur og atferd. Hukommelsen inkluderer også oppfatninger, rammeverk, paradigmer, koder, kultur og kunnskap som støtter, utarbeider og motsier formelle rutiner (Levitt & March 1988: 320). All erfaringsbasert kunnskap, både taus og eksplisitt, registreres i organisasjonens hukommelse (ibid: 327). Dersom kunnskapen ikke forvaltes slik at den blir gjeldende for alle i organisasjonen, og slik at kunnskapen kan være til nytte for framtidige avgjørelser i organisasjonen, har individene lært, men ikke organisasjonen (Argyris & Schön 1978: 19). Av dette følger at det ikke skjer noen organisasjonslæring uten at det skjer individuell læring, og at individuell læring er nødvendig, men ikke en tilstrekkelig betingelse for organisasjonslæring (ibid: 20).

Snarveien legger vekt på at ny kunnskap må spres ut i hele organisasjonen, det vil si til alle enkeltpersonene, men dokumentet nevner ikke noe sted at kunnskapen også må bevares i organisasjonen. Organisasjonslæring er, i motsetning til individuell læring, en læring som per definisjon setter formelle spor etter seg i organisasjonen (Moxnes 2000: 59). Lærende skoler legger vekt på hvordan lærere kan lære i hverdagen, hvordan lærere kan lære sammen, men ikke på metoder og rutiner der skolen som organisasjon kan bevare enkeltindividenes kunnskap og erfaringer slik at det senere kan gjenkalles av andre enkeltindivider. Lærende skoler konsentrerer seg dermed om individuell læring og ikke organisasjonslæring.

6. Er kunnskapsskaping en del av det å være lærende skoler?

Nonaka & Takeuchi (1995) fokuserer på kunnskapsskaping, eller kunnskapsbygging, i organisasjoner og mener dette er et viktig moment i det å lykkes som organisasjon.

Snarveien bygger på deres teori, og i det følgende vil jeg se på om kunnskapsskaping er en del av det å være en lærende skole, slik det beskrives i snarveien.

I teorien om kunnskapsskaping brukes den tradisjonelle definisjonen av kunnskap som *legitimert sann oppfatning* (justified true belief) (Nonaka & Takeuchi 1995:58; Kvernbekk 2002: 30). Kunnskap baserer seg i denne forstand på tre deler. Det første leddet, *legitimering*, går ut på at kunnskapen skal være basert på viten og tester, ikke bare på tilfeldig gjetning. Legitimeringen kommer oftest til syne gjennom data, begrunnelser og argumenter. Det andre leddet baserer seg på at kunnskapen må være *sann*. Vi sier ikke at vi vet noe dersom det ikke er sant. Det siste leddet, *oppfatning*, er knyttet opp mot tro. Vet vi noe, tror vi også på det (Kvernbekk 2002: 30f).

Ved kunnskapsskaping menes organisasjonens evne, som helhet, til å skape ny kunnskap, spre den ut i organisasjonen og omforme den til produkter, service og systemer (Nonaka & Takeuchi 1995: 3). Målet med kunnskapsskapende organisasjoner er ikke å oppnå absolutt sannhet, men å utvikle legitimert kunnskap som er nyttig for bedriften og fører til bedre ytelse i organisasjonen. Nonaka & Takeuchi (1995) retter oppmerksomheten mot legitimert kunnskap mer enn absolutt sann kunnskap, fordi dersom målet var å oppnå sann kunnskap, ville man miste den dynamiske og humanistiske dimensjonen. Kunnskap oppstår i sosial interaksjon mellom individer og organisasjoner og er derfor dynamisk og foranderlig. Denne typen kunnskap er kontekstuell og tids- og stedsbetinget (Nonaka, Toyama & Konno 2000: 7).

Nonaka & Takeuchi (1995) konsentrerer seg om fire interaksjonstyper mellom taus og eksplisitt kunnskap. For å oppnå organisatorisk kunnskapsbygging må alle fire settes i system slik at de utgjør en kontinuerlig syklus, en kunnskapsspiral (Nonaka & Takeuchi 1995: 56ff; Krogh, Ichijo & Nonaka 2001: 205ff). Kunnskapsspiralen består av sosialisering, dialog, kodifisering og internalisering.

Sosialisering betegnes som en individuell interaksjon (Krogh, Ichijo & Nonaka 2001: 206) som går ut på at enkeltpersoner deler følelser og erfaringer. Kontakten inspirerer til omsorg, tillitt og engasjement som er nødvendig for kunnskapsutveksling. Kunnskapen må deles ansikt til ansikt gjennom språk, gester, små skriblerier og spøk (ibid). I snarveien er lærende skoler preget av dialog, diskusjon og samhandling mellom lærerne (Snarveien 2005). Å dele erfaringer og tilbringe tid i fellesskap med kolleger gir lærerne et godt utgangspunkt når det gjelder sosialisering og utveksling av taus kunnskap. Snarveiens vektlegging av samtale og samhandling mellom lærerne er likevel ikke tilstrekkelig for å utveksle tanker, følelser og mer personlige erfaringer i jobben. En slik informasjonsutveksling krever tillit og omsorg (Krogh, Ichijo & Nonaka 2001: 206), og snarveien tar ikke opp hvordan skolene kan fremme slike relasjoner blant lærerne. Sosialisering, slik Nonaka & Takeuchi (1995) tar det for seg, er dermed ikke en del av lærende skoler, slik snarveien beskriver det. Det er uheldig, da sosialisering prosessen er utgangspunktet for å skape en kunnskapsspiral i organisasjonen (Nonaka & Takeuchi 1995).

Eksternalisering, eller dialog (Krogh, Ichijo & Nonaka 2001), er en kollektiv interaksjon som består i å dele mentale modeller og ferdigheter med andre personer i en gruppe (Krogh, Ichijo & Nonaka 2001: 206). Prosessen går ut på å omgjøre taus kunnskap til eksplisitt kunnskap. I denne transformeringen er diskusjon og analyse viktige momenter. Det kan sammenliknes med Senges (1990) disiplin gruppelæring, der dialog og diskusjon får fram ulike synspunkter slik at de kan vurderes og diskuteres i trygge rammer. Målet med dialogprosessen i kunnskapsspiralen er å klargjøre den tause kunnskapen hos enkeltindividene slik at den kan deles med andre. På den måten kan det være grunnlag for ny kunnskap (Nonaka, Toyama & Konno 2000: 9). Snarveien hevder at evnen til å utnytte hverdagslæring, samarbeid og diskusjon er kjennetegn på lærende skoler (Snarveien 2005). Dette er eksempler på arenaer for eksternalisering, der individer utveksler erfaringer og annen taus kunnskap gjennom språk og dialog. Fordi kunnskap utvikles gjennom interaksjon mellom likeverdige partnere, er sammensetningen av personer avgjørende i denne prosessen (Krogh, Ichijo & Nonaka 2001: 207). I snarveien er søkelyset i mindre grad rettet mot verdien av gruppesamhold og godt miljø. Det er betenkelig med tanke på at dette er selve grunnlaget for at læring skal skje i prosessen fra taus til eksplisitt kunnskap.

Kodifisering er også en kollektiv prosess, som går ut på konvertering av eksplisitt kunnskap til mer komplekse og systematiske systemer (Nonaka, Toyama & Konno 2000: 9). Det er hovedsakelig en kombinasjon og presentasjon av eksisterende, eksplisitt kunnskap, som

foregår gjennom skriftlige dokumenter, brev, kart, e-post og liknende. Det fører til at kunnskapen lett kan spres ut i organisasjonen (Krogh, Ichijo & Nonaka 2001: 207). I snarveien kjennetegnes lærende skoler blant annet av utveksling av erfaringer, utprøving av nye metoder, deling av kunnskap, og liknende (Snarveien 2005). Dette er likevel ikke kodifisering, slik Nonaka & Takeuchi (1995) mener er nødvendig. Kunnskapsdelingen i snarveien foregår hovedsakelig i form av samtale og dialog, ikke i form av skriftlige kilder som kan spre kunnskapen ut i bedriften. Derfor kan ikke kunnskapen gjenkalles like lett. Det kan dermed virke som om kodifisering ikke er en viktig prosess i lærende skoler.

Internalisering fører kunnskapen tilbake til individet og omformer eksplisitt kunnskap i organisasjonen til taus kunnskap i individet. Enkeltpersoner får tilgang til kunnskap i organisasjonen via dokumenter, e-post, DVD og andre medier. Ved å tilegne seg denne kunnskapen, reflektere over den og eksperimentere ut fra den vil enkeltpersoner få tilført ny individuell, taus kunnskap (Nonaka & Takeuchi 1995: 69f Krogh, Ichijo & Nonaka 2001: 207). For å være en lærende skole er det avgjørende at kunnskapen og praksisen spres ut i hele organisasjonen (Snarveien 2005: 60ff). Det er altså viktig at hver enkelt person slutter seg til ny gjeldende praksis. Internalisering av kunnskap er dermed en del av lærende skoler fordi alle skal tilegne seg kunnskapen. Den typen kunnskapsspredning som snarveien tar opp, minner imidlertid mer om systematisk implementering av en spesiell praksis: ”Å være en lærende organisasjon innebærer at de bærende ideene i utviklingsarbeidet gjennomsyrrer praksisen i hele organisasjonen” (Snarveien 2005: 62). Det virker som om det her er snakk om å spre en spesiell arbeidsmetode eller rutine, og ikke generell kunnskap som lærerne kan velge å bruke eller ikke. Det er ikke generell kunnskapsspredning som er tilgjengelig til enhver tid og kan tilpasses situasjonen.

Organisatorisk kunnskapsbygging oppstår når de fire prosessene til sammen utgjør en kontinuerlig læringsspiral (Nonaka & Takeuchi 1995: 59ff. Det kan virke som om kunnskapsskaping ikke er en bevisst del av det å være en lærende skole i snarveien. I lærende skoler er det viktig å lære av hverandre og spre kunnskap ut i organisasjonen, men det er ikke lagt vekt på en fortrolig sosialisering eller systematisk kodifisering av kunnskap. Læringen har dermed ikke de samme forutsetningene for å utvikle seg til en kontinuerlig kunnskapsspiral mellom taus og eksplisitt kunnskap og mellom individ og organisasjon, slik Nonaka & Takeuchi (1995) legger vekt på.

7. Gir innføringen av begrepet lærende skoler nye føringer for skolene?

Skolen som lærende organisasjon og lærende skoler er relativt nye begreper i politiske dokumenter,⁴ og etter St.meld. nr. 30 (2003–2004) ble det lagt mer vekt på at skolene må utvikle seg til lærende skoler. Når man leser beskrivelsene av og kjennetegn på lærende skoler i snarveien, kan man likevel spørre seg om dette gir nye føringer for skolene.

Som vi har vært inne på flere ganger tidligere, er hverdagslæring en viktig del av det å være en lærende skole (Snarveien 2005: 14ff). Dette er læring som foregår i hverdagen, som et biprodukt av aktiviteter som har andre formål enn læring (ibid). Hverdagslæring er det vi også kaller for erfaringslæring (Moxnes 2000: 46ff). Det vil si at vi lærer av våre erfaringer uansett om vi vil eller ikke. Det er ikke nytt for lærere. I Kolbs (1984) modell av erfaringslæring er observasjon og refleksjon viktige momenter (Kolbs 1984: 21). Disse ferdighetene fører til at individet interagerer med omgivelsene på en slik måte at det fører til økt kunnskap. Disse ferdighetene er vektlagt i lærende skoler. Men det betyr ikke at lærende skoler skiller seg fra hvordan skoler har fungert før.

Refleksjon over egne erfaringer har vært vektlagt i læreryrket før begrepet om lærende skoler kom. Imsen (1998) fremhever evnen til å reflektere over egen praksis som en viktig kvalifikasjon hos lærere (Imsen 1998: 22). Det samme gjør Dale (1999) når han snakker om utdanning med pedagogisk profesjonalitet. Han vektlegger både refleksjon og vurdering som avgjørende kriterier hos lærere som utførere arbeid med pedagogisk profesjonalitet. Den didaktiske relasjonsmodellen som ble presentert av Bjørndal & Lieberg i 1978 legger vekt på at læreren må klargjøre samspillet mellom ulike didaktiske kategorier. Det krever at man er i stand til å reflektere over og vurdere tidligere erfaringer fra undervisning (Engelsen 2002).

Andre kjennetegn på lærende skoler er et fellesskap blant lærerne som preges av god samhandling. Skolene må finne nye måter å samarbeide på i hverdagen, og det er nødvendig å bryte opp organiseringen med ”én lærer, én klasse, ett fag, én time” (Snarveien 2005: 18,

⁴ Selv om det i faglitteraturen har vært snakk om skolen som organisasjon i relativt lang tid (se blant annet Gunnar Berg 1981; Tom Tiller 1986).

25). Ved innføringen av Reform 97⁵ ble det satt store krav til bruk av tema- og prosjektarbeid. Det førte til at det ble nærmest obligatorisk for lærere å samarbeide (Heen 2004; Lyng 2004), og selv før Reform 97 hadde mange skoler begynt å gå bort fra organiseringen med én lærer og én klasse (Heen 2004: 201).

Andre kjennetegn ved lærende skoler er at de ikke har en kultur der folk gjør som de vil, at de er utviklingsorienterte, og at de ser muligheter og forventer at undervisningen gjøres best mulig (Snarveien 2005). Skolekultur består av en rotfestet pedagogisk arv, lærernes verdier og rollemønstre, deres fellesskap og ”korpsånd” og deres beredskap for endring og utvikling (Imsen 2004: 152). Kjennetegnene på lærende skoler, slik de fremstilles i snarveien, kan derfor beskrives som en bestemt type skolekultur. Skolekulturen er til stede i samtaler på personalrommet, i klasserommet, på seksjonsmøter, foreldremøter og lærermøter.

”Skolekulturen legger med andre ord vesentlige premisser for den virksomheten som drives ved den enkelte skole, og dermed utgjør den en av nøkkelfaktorene i en skoleutviklingsprosess.” (Berg 1999: 26). Lærende skoler er med andre ord skoler som bærer preg av en positiv og utviklingsorientert skolekultur.

Det mest iøynefallende med de mønsterbrytende skolene er at de ser muligheter, ikke begrensninger (Snarveien 2005: 56). Det innebærer å utnytte det handlingsrommet man har til rådighet, på en bedre måte. Ofte er man så fastlåst i gamle tankemønstre og strukturer at man ikke ser hvilke muligheter man faktisk har innenfor de rammene som er satt. I snarveien beskrives lærende skoler som skoler som evner å tenke nytt og utvikle nye tankemønstre. For å bli en lærende skole må man ”makte å gå ut av etablerte tankerammer og se situasjonen fra et nytt perspektiv” (Snarveien 2005: 18). I snarveien blir det å gå ut av etablerte tankerammer presentert som et nytt moment i skolen, fordi det er et kjennetegn på lærende skoler. For skoler som stadig prøver å utnytte handlingsrommet på en bedre måte, blir dette gammelt nytt.

Begrepet lærende skoler, slik det fremstilles i snarveien, skiller seg minimalt fra hvordan vi vanligvis ønsker at skoler skal være. Enhver lærer vil vel jobbe på en skole som preges av godt samarbeid og fellesskap mellom lærerne? Positiv skolekultur, med mye hverdagslæring der faglige diskusjoner og refleksjoner finner sted, er vel også ting de færreste ville sagt nei

⁵ Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997.

til. Man kan spørre seg om innføringen av begrepet ”lærende skoler” er det vi kan kalle ”ideologisk refrasering”, der begrepsinnholdet forblir det samme, men betegnelsen er ny. Engelsen (2008) forklarer ”ideologisk refrasering” som at man velger å gå bort fra bruken av en betegnelse fordi den etter hvert har fått belastende konnotasjoner, og i stedet velger et nytt ord uten de belastende konnotasjonene. Eksempler på dette er ”fanger” som ble ”innsatte”, og ”åndssvake” som ble ”psykisk utviklingshemmede” (Engelsen 2008: 85). Er ”lærende skoler” det samme som ”skoler som fungerer godt”? Ut fra snarveiens kjennetegn på lærende skoler vil svaret bli ”ja”. Snarveiens definisjon på lærende organisasjon sier at virksomheten totalt sett skal være i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig (Snarveien 2005: 9). De færreste skoler vil påstå at de ikke prøver å mestre dette. Min tolkning er derfor at slik snarveien beskriver lærende skoler, er det et nytt begrep for godt fungerende skoler.

8. AVSLUTNING

Den overordnede målsettingen i denne oppgaven har vært å se på hva en lærende skole er, slik det beskrives fra sentralt hold. Hensikten har vært å sammenlikne sentrale styringsdokumenter, representert ved snarveien, med teorien de bygger på, og på den måten diskutere tre underspørsmål. For det første: Er lærende skoler det samme som lærende organisasjoner? For det andre: Er organisasjonslæring og kunnskapsbygging en del av lærende skoler? Og for det tredje: Gir innføringen av begrepet lærende skoler nye retningslinjer for skolenes utviklingsarbeid?

Ut fra min tolkning og analyse er ikke lærende skoler, slik snarveien beskriver begrepet, det samme som lærende organisasjoner slik Senge (1990) beskriver det. Lærende skoler har et her-og-nå-perspektiv, mens lærende organisasjoner jobber mot en ønsket framtid. Lærende skoler legger heller ikke vekt på det mest essensielle i de fem disiplinene i lærende organisasjoner. At lærerne må oppleve personlig mestring, er ikke vektlagt i lærende skoler, til tross for at den personlige dimensjonen blir betegnet som selve fundamentet i lærende organisasjoner. Evnen til å endre tenkemåte blir heller ikke behandlet likt som i disiplinen mentale modeller. Det samme gjelder felles visjon, gruppelæring og systemtenkning. Snarveien er inne på temaene, men de sentrale momentene hos Senge (1990) blir ikke trukket frem som en del av lærende skoler.

Organisasjonslæring i lærende skoler er heller ikke behandlet slik Argyris & Schön (1978) tar for seg organisasjonslæring. I lærende skoler er erfaringslæring en viktig del av hverdagen, der samarbeid og felles refleksjon fremheves som viktige momenter. Dette er også sentrale momenter hos Argyris & Schön (1978). Min tolkning er likevel at lærende skoler hovedsakelig er opptatt av individuell læring og ikke av organisatorisk læring. Det nevnes nemlig ingen steder hvordan erfaringene og kunnskapen skal lagres i organisasjonens hukommelse slik at kunnskapen forblir i organisasjonen selv om menneskene byttes ut. For Argyris & Schön er dette et avgjørende skille mellom individuell og organisatorisk læring.

Kunnskapsskaping er en del av det å være en lærende skole, men ikke organisatorisk kunnskapsskaping slik Nonaka & Takeuchi (1995) presenterer det. I deres teori er det avgjørende at fire kunnskapsprosesser må finne sted. Disse prosessene er sosialisering, eksternalisering, kodifisering og internalisering. I lærende skoler er det ikke lagt vekt på en

fortrolig sosialisering eller systematisk kodifisering av kunnskap, og læringen har dermed ikke den samme forutsetningen for å utvikle en kontinuerlig kunnskapsspiral slik Nonaka & Takeuchi (1995) legger vekt på.

Når det gjelder om innføringen av begrepet lærende skoler gir nye føringer for skolene, har jeg konkludert med at lærende skoler, slik de fremstilles i sentrale styringsdokumenter, skiller seg minimalt fra hvordan vi også tidligere har ønsket at skolen skal være. Det er grunn til å spørre seg om innføringen av begrepet lærende skoler er en ideologisk refrasering, der begrepet forandres, men innholdet forblir det samme.

Ideologisk refrasering er ikke nødvendigvis negativt. Det kan av og til være en nødvendig og positiv ting. Lærere i dagens skole står overfor utfordrende oppgaver, med mange motstridende krav. Å tilfredsstille kravene og bidra til å skape en skole alle er fornøyde med, kan til tider være en tung motbakke. Dersom lærerne får nye, målrettede metoder å jobbe etter, kan det kanskje gi ny motivasjon til arbeidet.

Skoleutvikling er et viktig satsingsområde for å oppnå den skolen vi ønsker å ha. Det finnes ingen fasit på hvordan "den perfekte skolen" er, eller hvordan man kommer dit, men ved å kontinuerlig rette oppmerksomheten mot forbedringsmuligheter, er det større sannsynlighet for å komme stadig nærmere.

Kildeliste

Alvesson, Mats & Kaj Sköldberg (1994): *Tolkning och refledning. Vitenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Argyris, Chris (1993): *Knowledge for ACTION. A Guide to Overcoming Barriers to Organizational Change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Argyris, Chris & Donald A. Schön (1978): *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Addison-Wesley Publishing Company.

Argyris, Chris & Donald A. Schön (1996): *Organizational Learning II. Theory, Method, and Practice*. Addison-Wesley Publishing Company.

Arnesen, Anne, Terje Ogden & Mari-Anne Sørli (2006): *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Berg, Gunnar (1981): *Skolan som organisation: en analys av skolans organisatoriska struktur i ett förändringsperspektiv*. Uppsala: Almqvist & Wiksell.

Berg, Gunnar (1999): *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Dale, Erling Lars (1992): *Pedagogikk og samfunnsforandring 2. Om betingelsene for en frigjørende pedagogikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Dale, Erling Lars (1998): *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Engelsen, Britt Ulstrup (2002): *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Engelsen, Britt Ulstrup (2003): *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer – et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Engelsen, Britt Ulstrup (2008): *Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter. Rapport nr. 1*. Oslo: Universitetet i Oslo. (Lastet ned fra nettet 26. mai 2008: http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=3533)

Easterby-Smith, Mark & Lyles, Marjorie A. (2003). Introduction: Watersheds of Organizational Learning and Knowledge Management. I: Easterby-Smith, Mark & Lyles, Marjorie A. (red.) (2003). *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Malden, Massachusetts: Blackwell.

- Finstad, Nils & Gro Kvåle (2004): "Skoleutvikling og ledelse. Skoleledelse mellom kommunale, statlige og profesjonelle interesser" I: Imsen, Gunn (red.): *Det ustyrige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fischer, Grete & Nils Sortland (1994): *Innføring i organisasjonspsykologi*. Otta: Engers Boktrykkeri AS.
- Gausdal (2002): "Læring i organisasjonar." I: Odd Nordhaug 2002: *Strategisk personalledelse. Utvalgte emner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heen, Hanne (2004): "Skolen som selvfølge. Om foreldrenes møte med 'den nye' skolen." I: Imsen, Gunn (red.): *Det ustyrige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helle, Lars (2002): *Rom for handling. Skoleutvikling i et helhetsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hellesnes, Jon (1988): *Hermeneutikk og kultur*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Hildebrandt, Steen (2002): "Selvledelse i læringsfellesskap" I: Nordhaug, Odd: *Kunnskapsledelse. Trender og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, Gunn (1998): *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Aurskog: Tano Aschehoug.
- Imsen, Gunn (2004): "Skolens ledelse, skolens kultur og praksis i klasserommet: Er det noen sammenheng?" I: Imsen, Gunn (red.): *Det ustyrige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kolb, David A. (1984): *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Kultur for læring: St.meld. nr. 30 (2003–2004) Kultur for læring.
- Kvernbekk, Tone (2002): "Vitenskapsteoretiske perspektiver" I: Lund, Thorleif (red.): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Krogh, Georg, Kazou Ichijo & Ikujiro Nonaka (2001): *Slik skapes kunnskap. Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. Oslo: NKS Forlaget.
- Levin, Morten & Roger Klev (2002): *Forandring som praksis. Læring og utvikling i organisasjoner*. Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Levitt, Barbara & James G. March (1988): "Organizational Learning" I: *Annual Review of Sociology*. Vol. 14/1988, 319–340.

LK06: Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Lyng, Selma Therese (2004): ”– men alligavel er det ikke gildt? Dilemmaer i ungdomsskolens prosjektarbeid.” I: Imsen, Gunn (red.): *Det ustyrlige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Moxnes, Paul (2000): *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet*. Oslo: Forlaget Paul Moxnes.

Nanoka, Ikujiro & Hirotaka Takeuchi (1995): *The knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York, Oxford: Oxford University Press.

Nonaka, Ikujiro, Ryoko Toyama & Noboru Konno (2000): “SECI, Ba and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation” I: *Long Range Planning*. Vol. 33/2000, 5–34.

Peters, Tom (1992): *Liberation Management*. New York: A California Limited Partnership.

PISA 2006: *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget. (Finnes også som pdf-fil på: http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Forskning/Internasjonale_undersokelser/Tid_f_or_tunge_loft.pdf)

Polanyi, Michael (1967): *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Keagan Paul Ltd.

Senge, Peter (1990): *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. London.

Senge, Peter M. 2004: *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo, Pensumtjeneste A/S.

Snarveien (2005): *Lærer elevene mer på lærende skoler?* Utgitt av Utdannings- og Forskningsdepartementet. (Publikasjonen finnes på Internett: www.kompetanseberetningen.no)

St.meld. nr. 30 (2003–2004). *Kultur for læring*. Det kongelige Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). Oslo: GAN Grafisk AS.

Sun, Peter Y.T. & John L. Scott (2003): “Exploring the divide – organizational learning and learning organization” I: *The Learning Organization*, Vol. 10/2003, Nr. 4, 202–215.

Tiller, Tom (1986): *Den tenkende skolen: om organisasjonsutvikling og aksjonslæring på skolens egne premisser*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tsang, Eric W.K. (1997): □Organizational Learning and the Learning Organization: A Dichotomy between Descriptive and Prescriptive Research” I: *Human Relations*, Vol. 50/1997, Nr. 1, 73–89.

Walsh, James P. & Gerardo Rivera Ungson (1991): □Organizational memory” I: *Academy of Management Review*, Vol. 16/1991, Nr. 1, 57–91.

Örtenblad, Anders (2001): □On differences between organizational learning and learning organization” I: *The Learning Organization*, Vol. 8/2001, Nr. 4, 125–133.

Nettsider:

Aftenposten nett 06.12.04: <http://forbruker.no/jobbogstudier/studier/article925617.ece>
(Utskriftsdato 31.05.08)

Aftenposten nett 02.01.08:
<http://www.aftenposten.no/meninger/kommentarer/article2175151.ece>
(Utskriftsdato 31.05.08)

Nettsted A, Forord til artikkelstafetten:
http://skolenettet.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=32576&epslanguage=NO
(Utskriftsdato 30.05.08)

Nettsted B, Artikkelstafetten:
http://skolenettet.no/moduler/templates/Module_Overview.aspx?id=32566&epslanguage=NO
[O](#) (Utskriftsdato 30.05.08)

NRK nettavis 21.11.2007:
http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/nrk_sogn_og_fjordane/1.4104623 (Utskriftsdato 01.06.08)