



LUNDS
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen
Box 199, 221 00 Lund

Kurs: PED M21

Examensarbete för magisterexamen i
pedagogik med professionell inriktning
Magisteruppsats, 15 högskolepoäng

Datum: 2008-01-15

Skolan som lärande organisation

En litteraturstudie om hur det kan uppnås

Marina Ljungdahl Karlsson

Handledare:
Ulf Torper

ABSTRACT

Arbetets art: Examensarbete i pedagogik med professionell inriktning, 10 poäng.
Sidantal: 39 sidor
Titel: Skolan som en lärande organisation. En litteraturstudie om hur det kan uppnås
Författare: Marina Ljungdahl Karlsson
Handledare: Ulf Torper
Datum: 2008-01-15
Sammanfattning: Trots att skolan har lärande som sitt gebit vet man inte särskilt mycket om förutsättningarna för dess organisatoriska lärande, vilket anses nödvändigt för en organisations utveckling.

Jag har därför valt att undersöka och identifiera de faktorer som är rimliga att anta att man kan applicera på skolans verksamhet - trots att den som organisation skiljer sig från vinstdrivande företag genom exempelvis begränsade ekonomiska resurser och komplexa organisationsstruktur.

Den metod jag har valt är en kvalitativ litteraturstudie och i min teorigenomgång beskriver och förklarar jag begreppen *organisation*, *lärande* på individ- och grupp nivå samt *lärande organisation*. Därefter redogör jag, utifrån ett systemteoretiskt perspektiv, hur en lärande organisation kan uppnås. I min analys diskuterar jag sedan hur dessa förutsättningar kan uppnås i skolan utifrån områdena kultur, organisatoriska förutsättningar såsom struktur, grupsammansättningar och ledarskap, samt kommunikation och reflektion. I min studie har jag identifierat och beskrivit ett flertal faktorer som kan uppnås t ex förändringar i form av en kultur som främjar lärande och värdesätter ett helhetsperspektiv, skapandet och ledandet av en gemensam förståelse för uppdraget, grupper och dess arbete, strukturförändringar t ex i form av nya arbetstider och lokaler samt samordning av kommunikation och reflektion.

En intressant fortsatt forskning är huruvida privatskolorna har bättre förutsättningar att nå en högre nivå av lärande- att bli mer av en lärande organisation - än kommunala skolor.

Nyckelord: Lärande, lärande organisationer, organisationsteori samt skola som lärande organisation

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte	2
1.2 Metod	2
1.2.1 Val av metod.....	2
1.2.2 Litteraturinsamling och bearbetning.....	3
1.2.3 Bedömning	4
2. Teorigenomgång	5
2.1 Skolan som organisation	5
2.1.1 Vad är en organisation?	5
2.1.2 Skolans organisation utifrån två perspektiv.....	6
2.1.2.1 Grundantagande.....	7
2.1.2.2 Ledarskap	7
2.1.2.3 Makt.....	7
2.1.2.4 Mål.....	7
2.1.2.5 Omgivning	8
2.1.2.6 Effektivitet.....	8
2.1.2.7 Struktur	8
2.2 Individuellt lärande	11
2.2.1 Grupperns lärande	15
2.3 Organisatoriskt lärande	16
2.3.1 Definition av begreppet lärande organisation.....	17
2.3.2 Hur en lärande organisation kan uppnås	18
3. Analys	23
3.1 Ideologi och kultur	23
3.2 Organisatoriska förutsättningar.....	27
3.2 Dialog, kommunikation och reflektion	32
4. Avslutande reflektion.....	35
Referenser	37
Bilaga 1	a

1. Inledning

I en aktuell rapport från Myndigheten för Skolutveckling ("Lärande organisation," maj 2007) skriver man att skolor runt om i landet arbetar mot att bli mer av en lärande organisation. Vidare menar man att detta är nödvändigt för att klara av omvärldens förändringstakt och för att kunna leda verksamheten i en mål- och resultatstyrd skola. I rapporten använder man ett par skolors arbete mot detta som exempel, men budskapet med artikeln är att man vill att fler skolor ska arbeta mot att bli mer lärande. Personligen tror jag dock att det även är nödvändigt för framför allt kommunala skolor att ur en konkurrenssynpunkt bli mer lärande och använda den befintliga kompetensen och de samlade erfarenheterna som viktiga resurser. Alla skolor, oavsett huvudman, har ett behov att bli mer lärande för att kunna utvecklas på ett effektivare sätt. Detta innebär att idealt sett måste skolutveckling bli en del av pedagogernas vardagsarbete. (Berg & Scherp, red, 2003). "Skolutveckling har ett startdatum, men en skolutveckling värd namnet har inget slut – den är en ständigt pågående verksamhet." (ibid., s. 20) Ett sätt att se på skolutveckling är just att det är en fråga om lärande och att utveckla skolan till en lärande organisation.¹

För att en organisation ska överleva måste den nämligen bemästra lärande, förnyelse och omställning till förändrade yttre handlingsvillkor, skriver Jacobsen och Thorsvik (2002) och menar att lärande har blivit ett av den moderna organisationsteorin mest centrala teman. Ett viktigt led i detta är att organisationen lyckas anamma ett helhetstänkande där individen inte är en hjälplös bricka i spelet, utan en aktiv deltagare som är med och påverkar sin verklighet och tar del i en skapande process. (Senge, 1995) En lärande organisation är därmed den organisation som "...ständigt utvidgar sina möjligheter att själv skapa sin framtid." (ibid., s. 26) Trots att skolan har lärande som sitt gebit vet man dock inte så mycket om förutsättningarna för dess organisatoriska lärande, vilket anses nödvändigt för en organisations utveckling. (Larsson, 2004) Skola och utbildning är viktiga framgångsfaktorer och därför menar Isaksson (2003) att det är oroande att skolutveckling och skolforskning inte hörs mer i samhällsdebatten. "En skola med dåliga resurser, dålig organisation eller oförmåga att prioritera sina resurser på ett effektivt sätt ställer till problem för resten av samhället. Det är en sak att bry sig om och oro sig för", skriver han. (2003, s. 213) Läroplanen (Lpo 94) förespråkar visserligen ett helhetsperspektiv och inom skolans verksamhets kommer detta till uttryck t ex genom att temaövergripande undervisning bedrivs och att pedagoger arbetar tillsammans i arbetslag. Trots det visar forskning att många pedagoger fortfarande jobbar ensamma i sitt klassrum utan att påverkas av den omvärld som omger skolan. (Madsén, 1994) Som pedagog upplever jag att det är många arbetsuppgifter som ska hinnas med och många problem att lösa varje dag. Detta ställer höga krav på att man i sin roll både måste agera ledare tillsammans med eleverna, fungera socialt och problemlösande som en kollega i ett arbetslag samt förstå, utveckla och kunna se till helheten då pedagogen är en del av verksamheten.

¹ I *Skolutvecklingens många ansikten*, Forskning i fokus nr. 15, (Berg,& Scherp, red, 2003) redogörs för totalt fem perspektiv, men med målet om en bättre skola och elevernas bästa som det gemensamma syftet.

1.1 Syfte

Som lärare, och således en del av skolans helhet, ställer jag mig frågan varför vi inte bättre lyckas delge varandra våra erfarenheter så att dessa lärdomar sedan blir normgivande för verksamhetens fortsatta utveckling såsom vissa företag gör. För att vara mer specifik: Vad krävs för att en skola ska bli mer av en lärande organisation – att lärande ska kunna ske från individ-, till grupp- och slutligen till organisationsnivå och att detta sedan ska utveckla och bli normgivande för sättet vi jobbar på? Syftet med min uppsats är således att först beskriva och sedan identifiera de faktorer som kan implementeras i skolorganisationen för att verksamheten ska kunna bli mer av en lärande organisation. I de föregående kurserna i min breddmagisterutbildning, har vi talat en hel del om termen, men utifrån ett företagsperspektiv. En skolas förutsättningar är dock lite annorlunda och som lärare, och förhoppningsvis framtida skolutvecklare, vill jag således försöka se hur de resonemang som dels förekommit på kursseminarierna och dels getts i kurslitteraturen från de andra kurserna kan appliceras på skolan som organisation.

1.2 Metod

1.2.1 Val av metod

Den metod jag valt i min uppsats är en kvalitativ litteraturstudie. Anledningen till detta är att jag vill undersöka och sammanfatta vad relevanta teorier säger om lärande organisationer – det är en generell bild av den teori som finns som jag vill undersöka för att se vilka faktorer som är realistiska att implementera i skolans organisation. En kvalitativ studie är då att föredra framför en kvantitativ; målsättningen med en kvalitativ analys är just att identifiera okända och vagt kända företeelser, egenskaper och innebörder, medan en kvantitativ analys har som mål att undersöka kända företeelser och samband. (Starrin, 1994) Enligt Starrin (2004) rekommenderas att man i en kvalitativ metod har en presentationsordning som går från att ge en helhetssyn till att avsluta med de mindre delarna, vilket jag också försöker göra både i min teorigenomgång och i analysen. Dessutom angriper jag litteraturen med ett induktivt och tolkande synsätt, vilket jag redogör för i min analys. Utgångspunkten för min studie har därmed stöd i hermeneutiken, vilket betyder ”att tolka”, ”att förtydliga” och ”att klargöra”. (Barbosa da Silva & Wahlberg, 1994) I denna metod är även förförståelsen viktig då den hjälper till att skapa förståelse och min förförståelse av skolan som organisation och erfarenheten av dess verksamhet består bl a av snart tio års arbetslivserfarenhet som grundskollärare på två olika skolor. Förutom en grundskolläraryxamen med inriktning på de senare årskurserna består mina teoretiska förkunskaper av det jag tillägnat mig genom tre andra kurser inom breddmagisterutbildningarna och dessa är ”Kompetensutveckling och lärande i arbetslivet”, ”Professionell handledning” samt ”Organisation och ledarskap”.

Inledningsvis hade jag dock även för avsikt att genomföra en empirisk studie som en del av datainsamlingen, genom att använda en skola som belysande exempel. Efter samtal med både Myndigheten för skolutveckling samt Skolverkets lokala enhet i Skåne kunde jag dock inte finna en skola i min geografiska närhet som föreföll arbeta på ett sådant sätt att den skulle tillföra tillräckligt mycket till min studie. (Med det inte sagt att den

inte finns) Tidsbristen att besöka den var en annan anledning till varför ett studiebesök valdes bort och därför har jag valt att endast samla in data från litteraturstudier. Till viss del tillhandahåller jag, som sagt, mina egna erfarenheter och dessutom hänvisar jag till annan forskning inom området och dessa har därmed fått utgöra en form av empiriskt material. Dess omfattning är dock tämligen begränsad och används framför allt som tydliggörande exempel.

1.2.2 Litteraturinsamling och bearbetning

I min sökning efter relevant litteratur har jag valt att dela upp och systematisera sökningen till att omfatta områdena lärande, organisationsteori, organisatoriskt lärande samt skolan som lärande organisation. Mitt sökande tog sin början i katalogen för biblioteken vid Lunds Universitet, LOVISA, och i den nationella sökkatalogen LIBRIS. Andra sökvägar har varit tidigare studenters uppsatser, vilka jag funnit i sökbasen Xerxes, litteraturens referenser samt förslag från min handledare.

Vad gäller urval av litteratur är den särskilt viktig då detta är en kvalitativ litteraturstudie. Då min frågeställning behandlar det lärande som sker i organisationer och i skolans värld samt ser på de faktorer i den dagliga verksamheten som är intressanta för att skolan ska bli mer av en lärande organisation är min utgångspunkt det erfarenhetsbaserade lärandet; det är det lärande som sker i det vardagliga arbetet som är av intresse och de erfarenheter man gör där. Scherp et al (2003) menar dessutom att forskning av lärare och skolledare har visat att just deras erfarenhetslärande utgör grundstommen i skolutvecklingsammanhang. Teorierna om erfarenhetsbaserat lärande kan hänföras till kända namn som John Dewey, Kurt Lewin och Jean Piaget. Vad gäller grupper och organisationers lärande utvecklas detta utifrån detta perspektiv och utgör själva grunden för mitt resonemang kring organisatoriskt lärande som sker i processer i form av loopar. Viktiga efterföljare av nämnda teorier är David Kolb, som presenterat det erfarenhetsbaserade lärandet i form av välkänd lärcirkel, samt Argyris och Schön, vilka knutit det erfarenhetsbaserade lärandet på individnivå till individens lärande i organisationer. Mer modern litteratur som utgår från samma perspektiv och som således utgör huvuddelen för min teorigenomgång är Gilbert J.B. Probst och Bettina S.T. Büchel samt de svenska teoretikerna Otto Granberg & Jon Ohlsson och Per-Erik Ellström. Det här perspektivet finner jag intressant då man har fokus på individens sociala roll och beteende i organisationen tillsammans med verksamhetens utformning för att uppnå det ”livslånga lärandet” och inte bara anpassa utan även utveckla individer och verksamheter.

Vad gäller den litteratur jag valt kring ledarskap och kultur, kom jag i kontakt med några intressanta författare och deras verk genom en tidigare kurs i ledarskap, *Organisation och ledarskap*. Dessa är Sandbergs och Targamas tankar om det förståelsebaserade ledarskapet som har varit särskilt intressanta då även de ger en, i mitt tycke, mer modern syn på ledarskapet som något som inte styrs av regler och färdiga svar utan av ett mer pedagogiskt ledarskap som utgår från ett perspektiv som betonar tidigare erfarenheter skapade i samspel med andra människor. Även Gary Yukls alster är intressant då han skriver om effektivt ledarskap i bl a förändringsarbete och både ger en god teoretisk bild av forskning kring ämnet samt en hel del praktiska tips. Vad gäller den praktiska delen, är dock min uppfattning att den bäst appliceras på amerikanska

företag än svenska skolor, så därför har jag mest fokuserat på hans teoretiska resonemang.

När det kommer till skolan som en lärande organisation har mitt urval av litteratur varit lite begränsat av att inte särskilt mycket har skrivits om detta. Den litteratur jag funnit utgår dock mestadels från ovanstående perspektiv. Det jag framför allt har letat efter inom detta område har varit forskningsrapporter och avhandlingar och syftet med det har varit att få någon form av empirisk grund, då mina egna erfarenheter inte är tillräckliga för att representera och presentera skolan som organisation. Här har dock Larssons avhandling varit värdefull, samt Scherps forskning om skolan. Gällande skolans verksamhet och föreställningen kring denna står många gånger läroplanen för den allmänna kunskapen och bidrag till en generell bild av dess verksamheten.

1.2.3 Bedömning

Vad gäller bedömningen av denna uppsats som en kvalitativ litteraturstudie kan man, för att utgå från de termer Bryman (2002) använder, konstatera att dess trovärdighet är relativt hög. Detta grundar jag på att överförbarheten av de faktorer jag identifierat är möjliga framför allt inom skolans värld men även för andra verksamheter. Dessutom är tillförlitligheten god då jag beskrivit flera olika teorier och faser av organisatoriskt lärande. Begränsningen är att jag dock valt att endast beskriva det utifrån ett mestadels systemteoretiskt synsätt och inte rationellt eller dylikt perspektiv. Anledningen är dels redogjord för ovan, men även att modern organisationsforskning tenderar att se på organisationer som system där människors beteende och de processer de är involverade i är viktiga och där man menar att organisationer inte enbart består av regler och rutiner. (Se bl a Jacobsen & Thorsvik, 2002, Sandberg & Targama, 1998) Vad gäller tillförlitligheten av mina erfarenheter kring skolans värld bör dock dessa ses som tämligen begränsade, då jag främst delar med mig av mina egna subjektiva erfarenheter och litet av andras. Oftast utgår jag därför från den mer generella bilden som finns av skolan och som ges i min litteratur. Denna bild är dock inte alltid sann och riktig utan här skiljer sig givetvis skolorna kraftigt åt, vilket är viktigt att poängtera.

Detta för mig vidare till resonemanget om arbetets äkthet. Min avsikt är att försöka ge en så objektiv och rättvis bild av skolans verksamhet som möjligt, men att ändå våga adressera dess brister. Det senare är dock ofta min egen subjektiva uppfattning, då jag, som sagt, inte genomför en empirisk undersökning. Jag hoppas dock att de som läser detta använder teorin på så sätt att man försöker applicera den i sin egen organisation. Min personliga uppfattning är dock att uppsatsens ontologiska, pedagogiska och katalytiska samt taktiska autenticitet² (Bryman, 2002) är god och jag hoppas att andra yrkesverksamma inom framför allt skolans verksamhet drar nytta av min studie

² Med *katalytisk* autenticitet menas i korthet om andra kan förändra sin situation utifrån denna undersökning. *Taktisk* autenticitet är om andra, i och med min undersökning, fått möjligheter att vidta de åtgärder som krävs. (Bryman, 2002, s. 261)

2. Teorigenomgång

Det är viktigt att läsare och skrivare talar samma språk och menar samma sak när man talar om olika begrepp. Därför anser jag att det är viktigt att beskriva begreppen så utförligt som möjligt och inledningsvis är det organisation i allmänhet som står under luppen. Då skolan skiljer sig en del från vinstdrivande företag är det således skolan som organisation i synnerhet som beskrivs. Övergången till organisatoriskt lärande ter sig naturlig, då det är uppsatsen huvudområde. En förutsättning för att organisatoriskt lärande ska förekomma är dock att individen lär. (Argyris & Schön, 1978, Moxnes, 1984, Probst & Büchel, 1997, Senge, 1995) Individer och företag lär inte heller på samma sätt och det är därför viktigt att skilja dessa sätt åt. (Probst & Büchel, 1997) Därför har jag valt att, i den del som avser lärande, först beskriva individuellt lärande, och till viss del grupperns lärande, innan jag definierar och beskriver organisatoriskt lärande. Allt för att säkerställa att vi talar samma språk.

2.1 Skolan som organisation

För att teorierna kring lärande och lärande organisationer ska kunna överföras och tolkas utifrån skolan som organisation anser jag att det är relevant att inledningsvis beskriva skolan organisationsteoretiskt. Dessutom skiljer sig skolan som organisation en del från ”vanliga”, privata företag och fr a för att denna verksamhet är en del av vår offentliga sektor. En väsentlig skillnad är just att offentliga organisationer ”ägs” och styrs formellt av folkvalda politiker, medan privata företag är styrda av privata investerare. (Jacobsen & Thorsvik, 2002)

Trots att skolans verksamhet är samma genom hela organisationen, d v s undervisning/ pedagogiskt arbete, arbetar lärare ofta ensamma. (Madsén (red), 1994) Skolan som organisation kan därför beskrivas som antingen verksamhetsinriktad eller professionsbaserad³ och många författare är eniga om att den senare är den vanligast förekommande skoltypen. (Larsson, 2004) I den professionsbaserade skolan arbetar lärarna just relativt isolerat och där är en hög grad av professionell autonomi där man inte koordinerar sitt arbete och sina arbetsmetoder med sina kollegor. Om skolan däremot är verksamhetsinriktad finns fokus på helheten bland personalen och det råder en samarbetande kultur.(ibid.)

2.1.1 Vad är en organisation?

Att beskriva vad en organisation är ter sig inte helt enkelt och definitionen varierar i olika studier (Larsson, 2004). Jacobsen och Thorsvik (2002) har dock valt att definiera organisation som ”ett socialt system som är medvetet konstruerat för att uppnå bestämda mål.” (s. 10) De förklarar organisationsbeteende och – processer (d v s motivation och prestation, kommunikation, beslut, lärande och förändring) utifrån de faktorer som, enligt dem, påverkar detta: formella drag såsom mål och strategi samt

³ Dessa beskrivningar kan, enligt Larsson, ha varierande benämningar men man menar dock samma sak.

struktur, informella drag såsom kultur⁴ och maktförhållanden. Dessutom påverkar och påverkas ledarskapet och omvärlden organisationer. (Jacobsen & Thorsvik, 2002) Enligt Abrahamsson & Andersen, (2005) är en organisation ”en planmässigt inrättad sammanslutning av människor med syftet att nå givna mål.” (s. 11) Vidare menar de att organisationer har följande gemensamma drag: de har inrättats för att uppnå mål, de är sociala enheter sammansatta av samverkande positioner, de är medvetet strukturerade och noga koordinerade och de existerar som en del av en större social omgivning. (ibid., s. 10). Dessa författare beskriver organisationen utifrån de fenomen som, enligt dem, påverkar den: struktur, ledarskap, individ och grupp, kultur, utveckling, motivation, mål och strategi, omgivning, effektivitet samt legitimitet och makt.

Att se på en organisation kan man framför allt göra utifrån två organisationsteoretiska perspektiv – det rationella och det systemteoretiska. (ibid.) I korthet kan man säga att det rationella perspektivet går ut på att det är huvudmannen som försöker nå sitt mål genom att medvetet etablera en organisation och det finns ett rationellt samband mellan målet och hur arbetet bedrivs och organisationens utformning. Organisationen betraktas som ”ett ”instrument”, d v s ett rationellt konstruerat medel för att realisera explicita mål för en viss grupp. Organisationsstrukturen betraktas som ett verktyg; förändringar i organisationsstrukturen som medel att förbättra effektiviteten.” (Abrahamsson, 2000, s. 92) Förändringarna sker som direkta effekter av huvudmannens (en viss grupps) planer och med syfte att realisera dem.

Det systemteoretiska perspektivet uppstod som en motpol till det rationella perspektivet och denna teori betonar inte alls målet på samma sätt; organisationen ses som en del av ett samhällsmässigt system och är helt beroende av systemet och omgivningen. Organisationen är ett mål i sig och den ses som ”en struktur, vilken motsvarar och anpassar sig till en mängd olika intressenters krav och som söker upprätthålla balansen genom att avväga dessa krav.” (Abrahamsson & Andersen, 2005, s. 271) Komponenterna i systemet är beroende av varandra och förändring uppstår som ett svar på de behov som finns i systemet. (Abrahamsson, 2000) Det rationella perspektivet inriktar sig på ordning, standardisering och förutsägbarhet medan det systemteoretiska perspektivet inriktar sig på deltagande, individuella initiativ och kreativitet. (Abrahamsson & Andersen, 2005) Vad man kommer att se när man studerar organisationer beror således på vilken utgångspunkt man har – det rationella eller det systemteoretiska. Författarna betonar dock att detta endast är teorier och därmed inget som har en egen vilja. Personerna i en organisation kan handla utifrån kunskap om organisationsteori, men det medför inte att organisationen blir rationalistisk eller systemteoretisk.

2.1.2 Skolans organisation utifrån två perspektiv

För att kunna beskriva skolan som organisation så utförligt och så omfattande som möjligt är det viktigt att göra det både utifrån det rationella och utifrån det

⁴ I min analys kommer jag att närmare diskutera kulturens roll i skolans org. och därför anser jag att en kort förklaring av begreppet är nödvändig här: Kulturen i en organisation består, enligt Schein, av 1) grundläggande antagande (det som tas för givet och anses vara sant) som i sin tur avspeglas i 2) normer och värderingar och i 3) artefakter (synliga uttryck för kulturen) (Jacobsen & Thorsvik, 2002, s. 146ff).

systemteoretiska perspektivet. Abrahamsson och Andersen (2005) visar de viktigaste skillnaderna mellan dessa perspektiv i en enkel tabell⁵ och det är dessa rubriker och teorier jag väljer att utgå från i min beskrivning. Jag saknar dock en viktig rubrik i deras tabell och det är *struktur*. Hur skolans organisation är strukturerad och utformad finner jag nämligen intressant att betrakta då det är en av de faktorer som påverkar ett företag att bli en lärande organisation (Abrahamsson & Andersen, 2005, Jacobsen & Thorsvik, 2002). Skolan är dessutom en kommunal verksamhet och ingår i en ganska komplex organisationsstruktur. Denna anser jag bör redas ut, för att en analys av de organisatoriska förutsättningarna ska vara tydliga. Således beskriver jag skolans organisation i korthet utifrån följande rubriker: grundantagande, ledarskap, makt, mål, omgivning, effektivitet samt, något utförligare, dess struktur.

2.1.2.1 Grundantagande

Utifrån ett rationellt perspektiv är skolan ett medel, eller ett instrument, för huvudmannen, som i skolans värld är politiker, att nå målet om undervisning till alla landets barn. Skolan finns för att det fattats ett politiskt beslut och den kommer att finnas tills ett nytt politiskt beslut tas om dess nedläggning. Det systemteoretiska perspektivet menar att skolan är ett mål och att det finns ett behov i samhället (arbetslivet) av att landets barn får utbildning. Skolan uppkom som ett svar mot det behovet och organisationen ses som en del av ett större samhällsmässigt system och är även helt beroende av detta.

2.1.2.2 Ledarskap

Sett från det rationella perspektivet är rektorn/ledningen huvudmannens (politikernas) förlängda arm och den som står för ledarskapet. I denna teori betonas just att rektor följer huvudmannens intressen. Utifrån det systemteoretiska perspektivet är det rektor/ledningen som balanserar (medlar) mellan föräldrars/elevs, personalens och politikernas behov. Här kan man även se skolan som en del i den kommunala verksamheten och då är det fr a förvaltningschefen, sedan områdeschef och sist rektor som motsvarar denna arm respektive står för balansen mellan olika intressenters behov.

2.1.2.3 Makt

Makt⁶ innebär att övervinna motstånd i det rationella perspektivet medan det systemteoretiska menar att auktoritet kan accepteras eller avvisas d v s att pedagogerna kan bestämma om de accepterar eller godkänner ett beslut av t ex rektor. Man menar även att rektor, i det här fallet, *tillåter* sig att bli vägledad av t ex förvaltningens beslut.

2.1.2.4 Mål

Huvudmannen (politiker) bestämmer verksamhetens mål sett i det rationella perspektivet och detta är en huvudsaklig styrfaktor för verksamheten. ”Målet för de offentliga verksamheterna är att lösa för befolkningen angelägna uppgifter, och att bedriva sådan verksamhet som underlättar detta.” (ibid., s. 20) Ur ett

⁵ Abrahamsson & Andersens tabell 14:1,(2005) s. 271.

⁶ Det är svårt att beskriva var makten finns i skolans organisation, då detta varierar beroende på strukturen och vilken fördelning av befogenheter som finns. (ibid.) Därför redogör jag här för de olika teoriernas syn på makt. Läs gärna mer om *olika slags makt* i Abrahamsson & Andersens (2005) samt i Yukl (2006).

företagsekonomiskt synsätt, som utgår från det rationella perspektivet, är dock målet ekonomisk avkastning. Det systemteoretiska perspektivet betonar, som sagt, inte målet lika starkt utan menar att målet uppstår i en process med eller dialog mellan intressenterna och ledningen. Intressenterna i skolan kan t ex vara elever (elevråd), föräldrar (föräldraråd), pedagoger (fackförbund, arbetslag) och politiker. Vidare menar man att målet förändras över tid och att målen och målformuleringen påverkas av ledningen och omgivningen.

2.1.2.5 Omgivning

I det rationella perspektivet är det omgivningen som är ramarna och i skolans verksamhet utgörs dessa ramar t ex av lagstiftning samt ekonomiska och politiska beslut. I det systemteoretiska perspektivet är det i stället anpassning till olika krav från diverse intressenter i dess omgivning som gäller, vilket är centralt i denna teori. Organisationen (skolan i detta fall) ses som ett fenomen som ska uppfylla det samhälliga behovet av undervisning på ett sådant sätt att intressenterna även fortsättningsvis vill vara en del av koalitionen. Det kan t ex vara att man anpassar verksamheten utifrån det elevunderlag man har för tillfället, de som innehar den politiska makten i kommunen, föräldrar, marknaden o s v.

2.1.2.6 Effektivitet

Effektivitet utifrån det rationella perspektivet mäts utifrån måluppfyllelse dvs om de mål som huvudmannen har satt upp sedan uppfylls, vilket visar effektivitet. Utifrån det systemteoretiska perspektivet är det betydligt mer komplext att beskriva effektivitet. (Jacobsen & Thorsvik, 2002) Det kan vara olika kriterier, skriver Abrahamson och Andersen (2005), som t ex i vilken grad organisationens verksamhet motsvarar omgivningens krav, dess överlevnad eller vilka bidrag organisationen ger till suprasystemet (den högre nivån inom samhällets struktur). Jacobsen och Thorsvik (2002) redogör för Kaplan och Nortons förslag att mäta effektivitet utifrån flera kriterier i en ansats som de kallar för *the balanced scorecard*. Organisationens effektivitet mäts då utifrån fyra dimensioner: finansiella indikatorer, kundperspektiv, indikatorer på organisationsinterna produktionsprocesser samt en indikator som visar på verksamhetens förmåga att lära och växa. Flera kommuner i landet använder just balanced scorecard som mätinstrument och således mäts vissa skolors organisation utifrån dessa dimensioner.

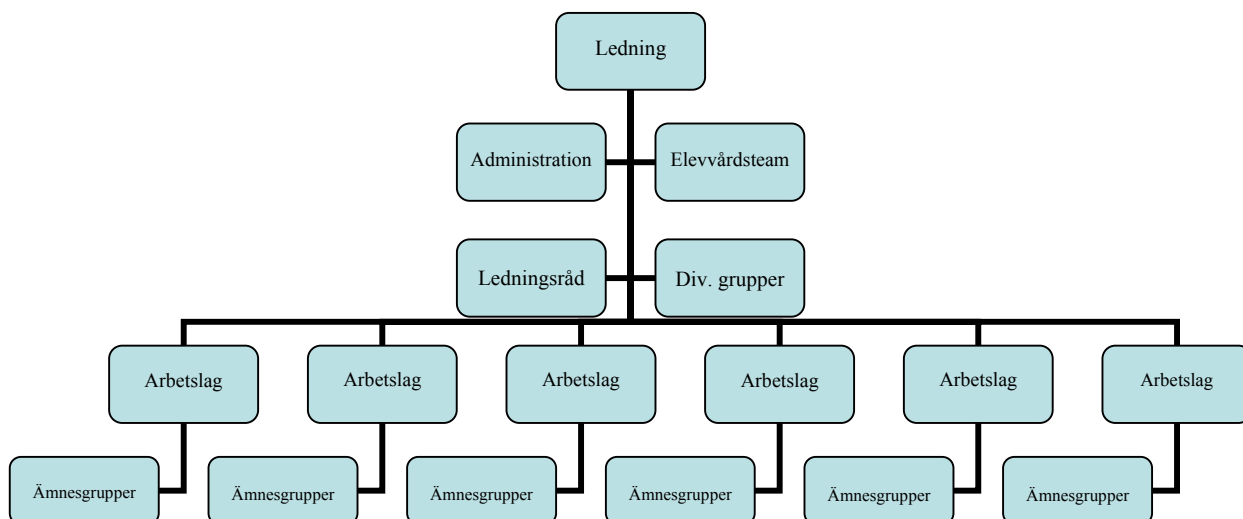
2.1.2.7 Struktur

Med organisationsstruktur menar man hur arbetet på en arbetsplats är arrangerat och fördelat mellan de som arbetar, både vad gäller arbetsdelning och auktoritetsfördelning. (Abrahamsson & Andersen, 2005). Ytterligare en dimension är samordning och kontroll av arbetsuppgifterna.⁷ Huvudsyftet med en organisations struktur är att den ska påverka beteendet i en viss riktning. (Jacobsen & Thorsvik, 2002) När man talar om att organisera innebär det bl a att man försöker balansera behovet av stabilitet mot behovet av förändring och anpassning. (Abrahamsson & Andersen) Det som bestämmer organisationens struktur menar Abrahamsson och Andersen är de som har makt och kontroll över den, medan Jacobsen & Thorsvik menar att strukturen ofta påverkas av

⁷ ”Organisationsstruktur syftar på arbetsdelning, fördelning av auktoritet och styrsystem, samordning och kontroll av uppgifterna i organisationer.” (Jacobsen & Thorsvik, 2002, s. 86)

dess omvärld. Andra viktiga faktorer för hur en organisation är utformad – dess struktur - är dess uppgift, strategi, teknik, storlek och anställda. (Abrahamsson & Andersen, 2005, Jacobsen & Thorsvik, 2002) Det rationella perspektivet menar att det finns ett rationellt samband mellan mål och hur organisationen utformas. Systemteoretiskt är det dock omgivningen (se 2.1.2.5) som bestämmer organisationens struktur.

Strukturen visas ofta i form av diagram, men dessa visar mestadels hur organisationen ser ut och inte så mycket hur den fungerar i praktiken. Dess struktur är heller inte avgörande för hur den praktiskt fungerar. (Abrahamsson & Andersen, 2005). Skolans organisationsstruktur är inte helt enkel att beskriva om man ser till dess helhet. På kommunnivå ingår nämligen varje skola under någon form av kommunal förvaltning, vars namn kan variera mellan landets olika kommuner. Hur denna struktur kan se ut i ett diagram har jag av utrymmesskäl valt att endast bifoga som bilaga.⁸ Hur skolan däremot kan se ut i ett diagram visar jag dock i nedanstående bild och jag har valt att använda min egen arbetsplats som exempel och den har följande indelning:



Figur 1. Exempel på diagram över en skolas organisation.

Det finns flera sätt att beskriva strukturbegreppet på (t ex Mintzbergs strukturbegrepp⁹) men för att vara konsekvent tänker jag även fortsättningsvis använda Abrahamsson och Andersens taxonomi i min beskrivning, vilken innebär en indelning i tre av varandra oberoende strukturelement: specialisering, formalisering och centralisering/decentralisering.¹⁰

Specialisering

Med specialisering menar man t ex yrke och specialiteter (*horisontell differentiering*), antalet nivåer i organisationen (*vertikal differentiering*) samt dess fysiska lokalisering

⁸ Bilaga 1: Organisationsstruktur på förvaltningsnivå – ett exempel på en kommuns organisationsstruktur

⁹ Denna beskrivs utförligt av både Abrahamsson & Andersen (2005) och av Jacobsen & Thorsvik (2002)

¹⁰ Teorierna kring dessa element är Abrahamssons och Andersens (2005), om inget annat anges. För att förtydliga deras resonemang har jag valt att använda min egen kommunala förvaltning och skola som exempel.

(*geografisk spridning*). Skolan har t ex olika slags pedagoger med diverse kompetenser, chefer (rektorer, områdeschefer, förvaltningschefer), skolhälsopersonal och administrativ personal. Skolan är vidare ofta indelad i arbetslag och på min skola t ex består dessa av olika årskurser (t ex Arbetslag år F-4 eller Arbetslag år 8. Se figur 1) och varje arbetslag har en ledare. Beroende på vilken kompetens pedagogerna har är de vidare indelade i ämnesgrupper. Även under ledningen finns olika grupper som t ex utvecklingsgrupper och mobbinggrupper etc. Den vertikala differentieringen är relativt låg på de olika skolorna, som fr a endast har en ledning (oftast bestående av rektorer) med flera arbetslag under sig, och kan därmed ses som en platt organisation. Ur ett förvaltningsperspektiv är dock skolans organisation inte platt (se bilaga 1), för här finns områdeschefer, en förvaltningschef och en kommunstyrelse. (Utifrån ett ännu längre perspektiv hittar vi Skolverket, olika myndigheter och departement knutna till skolverksamheten.)

Vad gäller skolans geografiska spridning ligger oftast hela verksamheten inom ett begränsat område, men sett utifrån hela förvaltningen ligger t ex skolorna i min hemkommun utspridda i de olika stadsdelarna. Ett antal skolor inom samma geografiska område tillhör sedan ett särskilt område med egen områdeschef. Denne lyder sedan, som sagt, under en förvaltning och dess chef.

Formalisering

Med formalisering avses att styra och kontrollera arbetet och det kan t ex göras genom regler, rutiner och procedurer. De flesta organisationer har t ex en personalpolicy, lönereglemente, arbetsbeskrivningar och särskilda rutiner för att kontrollera verksamhetens kvalitet. På min skola lyder vi under kommunens gemensamma personalpolicy och lönereglemente. Dessutom finns flera kommungemensamma dokument, t ex om den pedagogik som kommunens skolor eftersträvar samt vägledande dokument om hur man t ex arbetar med elevens IUP. Dessa är upprättade efter de olika politiska beslut som tas i kommunen. Någon särskild arbetsbeskrivning för pedagogerna finns inte, men däremot har min skola ett samlat dokument för bl a olika rutiner och ansvarsområden. I övrigt har ju skolan och dess personal skollagen och läroplanen (Lpo 94) med de olika kursplanerna som måste följas. Kvalitetssäkringen ser olika ut, men i min kommun använder sig förvaltningarna av balanced scorecard och på skolnivå finns olika utvärderingsprogram som t ex Qualis. På skolorna genomförs även vart annat år en undersökning av medarbetare, elever och föräldrar – s k Temo-undersökning.

Centralisering/Decentralisering

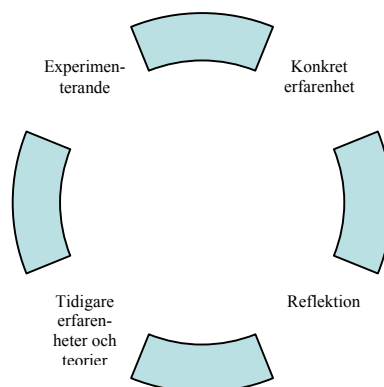
När man talar om centralisering och decentralisering menar man var besluten fattas i organisationen. Om besluten tas högst upp i organisationen innebär det centralisering och om de tas längst ner betyder det således decentralisering. Detta kan dock vara svårt att avgöra, då besluten t ex kan fattas högst upp men baseras på önskemål och/eller åsikter långt ner. Inom skolans värld råder centralisering då beslut fattas på statsnivå, även om underlaget förmodligen kommer från ett departement eller från Skolverket (eller ännu längre ner). Skolorna decentraliseras dock för att bli mer vardagsnära i t ex sin utveckling. (Berg, Sherp (red), 2003) I praktiken kan det t ex innebära att *hur* de statliga besluten verkställs får varje kommun och t o m skola ta beslut om. Den sittande regeringen uppmuntrar ju t o m s k avknoppning d v s att skolorna ska bli självstyrande och fria, vilket i så fall skulle leda till en högre grad av decentralisering.

2.2 Individuellt lärande

Ingen forskare har lyckats förklara exakt hur människor lär och hur lärande går till (Säljö, 2000), så den uppgiften kommer jag således inte heller ta på mig att lösa. Däremot kommer jag här att redogöra för *en del* av forskningen och dess teorier inom detta område. Det lärande jag inriktat mig på är inte det som nödvändigtvis bara sker i undervisningslokaler eller i skolan, utan det som sker hos vuxna i vardagen såväl som i arbetet.

Synen på lärande har, enligt Granberg (2004), gått från att man i äldre teorier beskriver inläring som en förändring av yttre och inre beteende, till att i nyare teorier se på lärande som processer; ”lärande innebär en ständig förändring av individens sätt att tänka, föreställningar eller intellektuella färdigheter.” (Granberg, 2004, s. 67) En mer modern definition av lärande har t ex Kolb stått för, då han beskriver lärande som ”den process där kunskap utvecklas genom att erfarenhet omvandlas.” (ibid., s. 67)

Enligt Granberg är Kolb Deweys, Lewins och Piagets arvtagare vad gäller individers erfarenhetsbaserade lärande och han är också den som översatt Lewins teorier till en bild i form av den välkända lärcirkeln. (Se figur 2) Granberg kommenterar denna cirkel och menar att det är viktigt att visa att förloppet i det erfarenhetsbaserade lärandet är ett kretslopp som har formen av ständiga loopar och inte är cirkulärt, som Kolbs (och min) modell är gestaltad. Han menar att lärande alltid är en process.



Figur 2. Kolbs lärcirkel (1984)

Kolbs cirkel visar vilken styrka olika lärstilar har för en individ. (Lundmark, 1998) Genom att ställa ett antal frågor kan man komma fram till olika lärstilars relativa styrka för individen. Dessa lärstilar är kopplade till Kolbs lärcirkel.

Individer har således preferenser för något eller några av följande slag av erfarenheter vid inläring:

- Konkret upplevelse
- Reflekerande observation
- Abstrakt tänkande

Dessa termer varierar i modeller efter Kolb. De olika momenten som följer ”Konkret erfarenhet” kallas även ”Observationer och reflektioner”, ”Abstraktioner och generaliseringar”, ”Prövning av begrepp och generaliseringar i nya situationer”.

- Aktivt experimenterande

Kolb (och Lewin m fl), utgår från tidigare erfarenheter och att det är så vuxna lär. Om man ska se på Kolbs lärcirkel utifrån de lärstilar som beskrivs ovan innebär detta i korthet att *konkret upplevelse* är att man föredrar t ex rollspel, *reflekterande observation* innebär att man föredrar föreläsningar och litteraturläsning och att reflektera, *abstrakt tänkande* innebär att man föredrar att analysera, generalisera och dra slutsatser och avslutningsvis *aktivt experimenterande*, vilket innebär att man vill prova, experimentera och utföra olika övningar. (Lundmark, 1998, s. 25ff)

Att enbart göra en erfarenhet behöver dock nödvändigtvis inte innebära att lärande sker, utan det sker genom att lära-genom-erfarenhet. (Moxnes, 1984) Moxnes menar att lärande innebär en mer eller mindre varaktig förändring av beteende, attityder, tankar eller känslor och att vi lär genom att handla - i nya och ibland okända situationer. ”Att lära är att upptäcka ting som får konsekvenser för oss, som förändrar vårt handlande, våra tankemönster och vårt känsloliv. Inläring innebär förändring,” skriver han. (s. 9) Vidare anser författaren att kunskap kan se olika ut för olika människor beroende på vad vi har med oss för erfarenheter och kunskaper in i lärsituationen.

Ellström (1996) står för ytterligare en lite mer modern definition, som inte är helt olik Moxnes, och ser på lärande som ”relativt varaktiga förändringar av en individs kompetens som ett resultat av individens samspel med sin omgivning.” (s. 147)¹²

”Valet av de aktiviteter som vi är involverade i och de uppgifter som vi utför sker inom ramen för de begränsningar och möjligheter som skapas av olika strukturella faktorer i vår omgivning (t.ex. rådande arbetsfördelning i verksamheten), traditioner och kulturmönster, samt, inte minst, vår subjektiva erfarenhetsbakgrund (kunskaper, intressen, självförtroende etc.). Därmed kommer det lärande subjektets bakgrund och handlande i fokus. Men även samspelet mellan subjektet och dess omgivning, liksom det utrymme, som, objektivt och subjektivt, finns för subjektet att påverka och förändra omgivningen genom eget handlande.” (Ellström, 2004, s. 20)

Kolbs definition av lärande bygger på att individen själv konstruerar sin kunskap, medan Ellström betonar att lärande sker i olika sociala och kulturella kontexter. Dessa två delar – den *konstruktivistiska* och den *kontextuella* delen av lärprocessen – är viktiga ur det som Granberg (2004) beskriver som ett miljöpedagogiskt perspektiv på lärande. ”Det är inte antingen individen eller kontexten, utan alltid fråga om ett ömsesidigt samspel” (s. 69), skriver han. ”De pedagogiska slutsatserna av Kolbs resonemang blir att lärande utgår från och bygger på tidigare erfarenheter, att det är en form av inre skapande, att kunskaper bör utvecklas i den miljö de ska användas samt att lärande bör vara uppgiftsorienterat och handlingsinriktat,” sammanfattar Granberg. (2004, s. 81) Han menar att individen och den omgivande miljön alltid är relaterade till varandra¹³.

”Vuxna lär genom att erövra kunskap! Att lära är att ändra sitt sätt att tänka./.../ Varje individ konstruerar själv sin kunskap och detta handlingsinriktade byggande sker i ett intimt samspel med kontexten¹⁴. Som

¹¹ Dessa olika termer används med viss variation av bl a Lundmark (1998) och Granberg (2004)

¹² Definitionen kan generaliseras till att gälla lärande även på grupp- och organisationsnivå, menar Ellström (1996).

¹³ ”Individen är en del av kontexten, samtidigt som denna oavbrutet påverkar och påverkas av individen.” (Granberg, 2004, s. 61)

¹⁴ Begreppet *kontext* innebär i ett miljöpedagogiskt sammanhang den *miljö* man agerar i, t ex en arbetsplats, och det *meningssammanhang*, d v s det tankenätverk man har om den miljö man befinner sig

människor är vi en integrerad del av den värld vi lever i. Vi är fristående från den, men samtidigt en del av den. Individerna är ingen passiv mottagare av omgivningens impulser, utan väljer aktivt vilka av omgivningens ”erbjudanden” som ska antas och bearbetas i hennes eller hans kognitiva processer.” (Granberg, 2004, s. 68f)

Säljö (2000) skriver att ”lärande är en aspekt av all mänsklig verksamhet.” (s. 13) Han menar att det finns möjligheter att individer såväl som grupper tar med sig någonting ur varje samtal, händelse eller handling som de senare kommer att ha användning för i framtiden.

Det finns dock olika faktorer som påverkar individens lärande. Moxnes (1984) menar att för att det ska utvecklas en gynnsam läroprocess måste det vara så bra förhållande som möjligt inom det personliga, mellanmänniska och det organisatoriska området. (kap. 5) Det som är viktigt för individens lärande är bl a att vara tillräckligt trygg i sig själv så att man vågar vara öppen för förändringar, att man har ett behov av att lära sig och att behovet är anpassat till den miljö som man lever och lär i samt, vilket är både viktigt och kan till viss del vara den enda faktorn som behövs, att individen känner motivation, skriver han.

En viktig del i strävan mot en lärande organisation är betydelsen av att integrera lärande och arbete. Ellström (2004) skriver om en mer ”optimistisk” syn på lärande i arbetslivet. Ett effektivt arbete ur detta perspektiv kräver inte bara resultat, utan det ”innebär dessutom ett lärande och en utveckling av kunskap, kompetens och andra mänskliga resurser, som befrämjar såväl individens som verksamhetens utveckling.” (s. 19). Det här perspektivet menar också att lärande till stor del sker i det dagliga arbetet och senare års forskning visar, enligt Ellström, att här inte bara sker ett anpassat lärande utan även ett kreativt och utvecklingsinriktat lärande. Enligt Ellströms teori¹⁵ sker ”det goda lärandet” när man integrerar bemästringslärande, lärande som utveckling av ett personligt förhållningssätt och utvecklingsinriktat lärande. Den här synen på lärande bygger på en teori där individens (eller gruppens) handlande fokuseras tillsammans med dennes möjlighet att påverka och förändra sin omgivning genom sitt handlande.

Föregående resonemang är beskrivet i följande figur:

Handlingsnivå	Kunskapsnivå	Lärandenivå
Rutinbaserat handlande	Implicit (tyst) kunskap	Reproduktivt lärande
Regelbaserat handlande	Procedurkunskap ("knowing how")	Metodstyrt lärande
Kunskapsbaserat handl.	Teoretisk kunskap ("knowing that")	Problemstyrt lärande
Reflektivt handlande	Meta-kognitiv kunskap	Utvecklingsinriktat (kreativt) lärande

i. Människans lärande sker således alltid i relation till både det meningssammanhang man ständigt skapar och den miljö man är i.

¹⁵ Läs mer om Ellströms teorier kring ”det goda lärandet” i Backlund m fl, samt Ellström (1992, 1996, 2001, 2004). Se även Granbergs modell (2004, s. 106)

Figur 3: Ellströms modell över sambandet mellan handlings-, kunskaps- och lärandenivå. (1996 s.160)

Ellström menar nämligen att det finns olika typer av lärande beroende på individens handlingsutrymme. Hur verksamheten är utformad eller hur man väljer att utforma den avgör således vilka förutsättningar man har eller skapar för handlande, kunskapsutnyttjande och lärande på olika nivåer. Om verksamheten endast tillåter sina medarbetare att agera utifrån bestämda regler och rutiner, så begränsas möjligheterna till att skapa kunskapsnivåer utöver tyst kunskap och procedurkunskap. Likaså kräver ett kunskapsbaserat eller reflektivt handlande att medarbetarna har de teoretiska och metakognitiva kunskaperna som detta förutsätter. ”Vad som krävs är både ett objektiva handlingsutrymme i tid och rum och ett subjektivt handlingsutrymme i form att tillräcklig kunskap och annan kompetens (t ex tillräcklig motivation och självförtroende). Med andra ord, ett reflektivt handlande och ett utvecklingsinriktat lärande ställer krav inte enbart på organisationens utformning, utan även på individernas kunskaper och kompetens”, skriver Ellström (1996, s. 160) När man uppnår ett utvecklingsinriktat lärande (eller double loop-learning – se mer i avsnitt 2.3), handlar man kunskapsbaserat eller reflektivt. Denna reflektion ställer höga krav på individens analytiska förmåga och att man får utrymme till att experimentera.

De lärandeprocesser som beskrivits ovan är dock inte odelat positiva; individen gör även erfarenheter och får kunskaper som är mindre bra. Man lär sig t ex fördomar om andra människor, man lär sig att slösa med naturens resurser och man kan lära sig uppskatta droger. (Säljö, 2000). Även brottslingar utvecklar expertis inom sina områden, vilket är lärande som är av ondo för samhället. Likaså kan olika institutioner såsom fängelser, ungdomshem och olika mentala inrättningar vara sociala lärsituationer som ger ett mindre bra lärande. (Andersson, 2000). Det senare är ett slags metalärande som Andersson benämner *dolt lärande*, d v s det lärande som sker i de sociala kontakter man gör med andra individer som har ett avvikande beteende och som man t ex möter i ovannämnda institutioner. Detta dolda lärande kan leda till underordning och passivisering, menar han. Individen lär sig även vad man kan och vad man inte kan; hur långt ens kompetens räcker och var den är begränsad. Om man finner att man inte kan påverka t ex ens arbetssituation och utveckla sin kompetens för att lära sig lösa problem lär vi oss i stället ”att vi är hjälplöst utlämnade åt omvärlden, åt andras beslut, åt systemet, åt ödet” (Lennerlöf, 2002, s. 364) s k *hjäplöshetslärande* (ibid.) eller *inlärdd hjälplöshet* (Seligman, 1975 I: Andersson, 2000). Denna hjälplöshet får, enligt Lennerlöf, tre viktiga konsekvenser: passivisering, försämrad problemlösningsförmåga, sänkt stämningsläge - konsekvenser som även är negativa för verksamheten, då individen inte lär sig att vara aktiv och engagerad. Enligt Ellström (1992, 1996), som skiljer på positivt och negativt lärande, sker det negativa lärande oavsiktligt och mer eller mindre omedvetet, just i form av passivisering, underordning och minskad kompetens (dekvalificering). Det positiva lärandet är det som är främjande för individens utveckling, t ex i form av höjd kompetens, och dennes möjligheter att påverka sina livs- och arbetsvillkor. Vidare menar Ellström (2004) att både reproduktivt och utvecklingsinriktat lärande kan rymma negativa och positiva innebörder av lärande, beroende på var fokus för lärande ligger.¹⁶

¹⁶ Förtydligande exempel finns att läsa om i Ellström (2004) s. 23.

2.2.1 Grupperns lärande

I litteraturen omskrivs grupper och team som en grupp människor som har olika kompetenser och därmed vet mer än den enskilda individen. (Granberg, 2004, Sandberg & Targama, 1998) Vad gäller grupperns *lärande* skrivs dock lite i litteraturen om detta som ett enskilt fenomen, utan detta kopplas ofta ihop med individens lärande eller organisationens lärande. Säljö (2000) menar t ex att lärandet är ett utmärkande drag för människan, men att det inte bara sker på en individuell nivå utan även på kollektiv nivå dvs att företag och samhällen lär. Hur dessa lär skriver han dock lite om, men det han menar är att lärande sker genom att individen deltar i olika sociala sammanhang och att man genom att kommunicera med andra skapar lärande miljöer. ”Även om utveckling och lärande är sociokulturellt styrda processer som i en mening syftar till att bevara de kunskaper och färdigheter kollektivet skapat, måste man /.../ alltid tillerkänna individer betydande utrymme för skapandet av sin egen utveckling.” (s. 127)

Även om individen måste lära först är det ett stort steg att sedan ta denna kunskap direkt upp på organisationsnivå, då de flesta människor trots allt arbetar i olika grupper eller team. Detta tycker även Granberg & Ohlsson (2000) är anmärkningsvärt; att man i tidigare forskning går direkt från ett individperspektiv på lärande till ett organisationsperspektiv i stället för att se arbetsgruppen eller kollektivet som ”en grupp individer som gemensamt identifierat och tolkat uppgiften.” (s. 115) Vidare menar de att kollektivt lärande endast kan ske när individen lärt sig och sedan delar med sig av sin kompetens till de andra i gruppen. Dialogen blir därför ett viktigt instrument i den kommunikationen. (ibid.)

Senge (1995), som är en av förgrundsfigurerna till just organisationers lärande ur ett systemteoretiskt perspektiv, skriver om de fem disciplinerna,¹⁷ sätt att lära sig och utvecklas, som måste finnas i ett företag för att organisatoriskt lärande ska uppstå. Ur sitt perspektiv menar även han att för att individernas kompetens ska komma organisationen till nytta måste kommunikationen mellan människor fungera. Att de då lär varandra i grupper är en förutsättning för att organisationen ska lära sig, menar han. (Se vidare under *Teamlärande* i avsnitt 2.3.2) Enligt Probst och Büchel (1997) är just grupper en av de s k ”agents of organizational learning”¹⁸ och viktiga vad gäller att göra viss kunskap operativ och de har således en viktig roll mot organisatoriskt lärande, menar även de.

Även Moxnes konstaterar bristen på forskning inom området grupperns lärande, men det han trots det kommit fram till är att lärande inom det mellanmänniska området, eller gruppen om man så vill, gynnas av att gruppen har god stämning, att gruppen fungerar och att individen är en del av den, att rätt sorts feedback hjälper gruppens problemlösningsförmåga och att det finns normer och värderingar som befrämjar inläring. I den sista har arbetsledaren en viktig uppgift, menar han.

¹⁷ De fem disciplinerna kallas: Systemtänkande, Personligt mästerskap, Tankemodeller, Gemensamma visioner, Teamlärande Med disciplin menas ett sätt att lära sig på, ett slags kunskapsätt. ”Disciplinen är en väg mot utveckling av kompetens och färdigheter.” (Senge, s. 23) Att ägna sig åt en sådan, menar Senge, är att utvecklas hela tiden och företag måste alltid praktisera dessa. Läs mer i avsnitt 2.3.2

¹⁸ De övriga är individer, eliten och sociala system. Läs mer i Probst och Büchel (1997) kap. 5

Ledningens roll är även viktig vad gäller att skapa förståelse. (Sandberg & Targama, 1998) Att det finns en gemensam förståelse för arbetsuppgiften och att där finns en gemensam förståelse för de andras kompetens är en förutsättning för att gruppen sedan ska utföra arbetsuppgiften rätt, menar författarna. De skriver att om grunden för individers lärande och kompetensutveckling är förståelse för arbetets uppdrag, så är grunden för gruppernas lärande och utveckling just *gemensam* förståelse av sitt arbete. (s. 90) Detta kan t ex ske genom att nyanställda socialiseras in på arbetsplatsen eller att där finns en kultur som främjar att kollektiv kompetens utvecklas och bevaras. (ibid.)

Granberg (2004) spinner vidare på dessa teorier och menar att grupper kan lära, och därmed utveckla ett kollektivt lärande, under vissa förutsättningar: att teamet har identifierat och fått samma förståelse om uppgiften som de ska utföra, att den gemensamma kompetensen gjorts tillgänglig för de andra i gruppen, samt att man har utvecklat strategier för hur problem och uppgifter ska lösas och hanteras.

Ellström (1996), vars teorier jag redogjorde för i förra avsnittet, gör dock ingen skillnad på individ och grupp när han skriver om anpassningsinriktat (tidigare samt i figur 3 benämnt som *reproduktivt*) eller utvecklingsinriktat lärande, utan menar att just samspelet med omgivningen är en viktig aspekt av lärandeprocessen. Denna teori är således redogjord för, men för att förtydliga att detta även gäller gruppernas lärande ger jag en kortfattad redogörelse igen och då uppmanar jag läsaren att läsa om detta med fokus på gruppernas lärande. Ett anpassningsinriktat lärande kännetecknas av "...att individen (gruppen) lär sig något med utgångspunkt från givna (eller för givet tagna) uppgifter, mål och förutsättningar, utan att ifrågasätta eller försöka förändra uppgiften, målet eller förutsättningarna." (s. 151) Ett utvecklingsinriktat lärande, däremot, kännetecknas av "... att uppgiften, målen eller förutsättningarna inte är eller tas för givna. Individen (eller gruppen) tar själv ansvar för att identifiera, tolka och formulera uppgiften, eller, om denna är given, börja med att undersöka innebörden av, bakgrunden till och önskvärdheten av uppgiften och de för övrigt givna förutsättningarna." (s. 151)

Även lärande på gruppnivå kan vara positivt och negativt. Fungerande arbetsgrupper kan t ex ge positiva synergieffekter, mervärde, vilket då innebär att gruppens kompetens blir större än de enskilda individernas som ingår i teamet. (Granberg, 2004). Icke så väl fungerande arbetsgrupper kan dock leda till negativa synergieffekter samt till "groupthink"¹⁹. (Granberg, 2004, Granström, 2000)

2.3 Organisatoriskt lärande

"De två faktorerna lärande och förändring förstärker varandra. Ju snabbare omvärlden förändras, desto mer kunskap måste organisationen utveckla för att handskas med förändringen. Och omvänt; ju mer kunskap som organisationen utvecklar, desto mer kan den påverka omvärlden." (Dixon, 1994 – I: Granberg, 2004, s. 150) Strävan mot en lärande organisation är således ett förändringsarbete och utifrån detta synsätt är det därför ett systemteoretiskt perspektiv på begreppet som redogörs för.

¹⁹ Granström (2000) översätter begreppet "groupthink" till destruktivt grupptänkande. Det var dock Irving Janis som myntade uttrycket på 70-talet och det innebär att grupper har tagit beslut som fått förödande konsekvenser. (Granberg, 2004)

2.3.1 Definition av begreppet lärande organisation

Att definiera och beskriva vad begreppet lärande organisation är inte helt lätt, då det egentligen ännu inte är avgränsat och enkelt beskrivet (se bl a Andersson, 2000, Ellström & Hultman, 2004, Granberg & Ohlsson, 2000). Detta märks t ex i Anderssons vaga ordval när han skriver att "[v]ad man troligen innerst inne avser är att det sker någon form av inläring i organisationen. Huruvida denna är planerad eller sker omedvetet eller medvetet är inte alltid klarlagt." (Andersson, 2000, s 96f) Granberg & Ohlsson listar t o m sju olika "stigar" i vad de beskriver som den lärande organisationens djungel.

De olika definitionerna som jag stött på i litteraturen är dock oftast beskrivna i säkrare ordval och jag kommer att delge de, i mitt tycke, mest intressanta och överensstämmande med det jag senare kommer att diskutera. Det man kan se är att definitionerna antingen betonar att det finns goda förutsättningar för individuellt lärande i organisationen eller att det finns organisatoriska processer som medför ett nytt handlande. Sällan har dessa båda syner kombinerats. (Larsson, 2004) Larsson menar dock att man måste "...både ha en förståelse för hur det individuella lärandet i samarbete med andra går till, och hur detta lärande sprids och samordnas för att skapa nya sätt att agera i organisationen." (ibid. s. 49) En konklusion jag kan hålla med om. Det viktigaste för mig i detta arbete är därför att beskriva vad jag menar med lärande organisation – oavsett perspektiv.

Begreppet lärande organisation i denna uppsats tar framför allt sin utgångspunkt i den definition som ges av Granberg & Ohlsson (2000), som utifrån ett systemteoretiskt tänkande ger följande beskrivning: "Den organisation som skapar goda förutsättningar för medarbetarnas lärande och som tillvaratar detta lärande och som nyttiggör detta lärande i organisationens strävan att påverka och anpassa sig till omvärlden." (s. 33)

Det systemteoretiska perspektivet innebär en förståelse för att förändringar både inom och utanför systemet inte kan förstås om man inte tar hänsyn till relationerna mellan systemets olika delar. (Granberg, 2004, Senge, 1995) Min litteratur ger som sagt olika perspektiv, d v s synen att det är frågan om individuellt lärande eller processer. Granberg & Ohlsson (2000) betonar dock att en lärande organisation inte är en organisationsmodell, utan en metafor för en organisatorisk strategi som tillåter individer och grupper att lära och utvecklas och som i sin tur lär och utvecklar organisationen. De menar således att när individer lär, lär kollektivet som sedan leder till att organisationen lär. Granberg (2004) menar dock att teamet (gruppen) måste vara en identifierad organisatorisk enhet för att man ska tala om lärande organisation, för annars talar man istället om lärande i organisationen, vilket kan ske både individuellt och kollektivt.

Moxnes (1984) använder istället termen organisationslärande, vilket han beskriver som "den process som går ut på att avslöja och korrigera vetande eller kunskap som organisationen förfogar över, och som bromsar tillägnet av ny kunskap. Organisationslärande skiljer sig från en individuell läroprocess i den meningen att organisationslärande endast omfattar den kunskap som finns nedlagd i själva organisationen – s a s i dess organisationskarta, i dess filosofi och dess riktlinjer, dess ledarskapsprinciper, personaladministration, utbildning, kommunikation osv. Alla enskilda medlemmar i en organisation kan tillägna sig ny kunskap, men endast när kunskapen tränger in i organisationen på ett sådant sätt att den också blir normgivande för organisationsmedlemmarnas fortsatta handlande, kan man tala om att organisationen lär, tillägnar sig kunskap." (s. 62)

Probst och Büchel (1997) spinner vidare på detta och skriver att organisatoriskt lärande är den process som gör att organisationens kunskap och värdebas ändras och som leder till förbättrad problemlösningsförmåga och kapacitet att agera²⁰. Vidare menar även de att faktumet att individen lär är en förutsättning för att organisationen lär.

Argyris och Schön (1978) menar att organisatoriskt lärande är den process i vilken organisationens medlemmar upptäcker fel och rättar till dessa genom att omstrukturera organisationens "theory in use", d v s de teorier (normer och värderingar) som styr individens agerande och beteende. Organisatoriskt lärande består av både "theories in use" och "theories of actions" (d v s teorier för handlandet, även kallat "espoused theories") Lärprocessen består av att modifiera de förra teorierna. Probst och Büchel (1997) menar dock att organisatoriskt lärande startar när en motsättning uppstår mellan de båda fenomenen "theory in use" och "espoused theory". Jag håller dock med Granberg och Ohlsson (2000) som skriver att dessa båda termer är svåra att förklara med dagens syn på organisationer och att de egentligen bäst förstås som bakgrund till loop-tänkandet, vilket jag redogör för i nästa avsnitt (2.3.2).

Fler definitioner av vad en lärande organisation är finns. Lars Wiberg skriver t ex att en lärande organisation utmärker sig genom att den är skicklig att "ta till sig, utveckla och förmedla kunskaper – och att förändra sig så att man tillämpar dessa kunskaper". (I: Senge, 1995, s. 11)

Senge (1995), som anses av många som en förgrundsfigur inom författandet om lärande organisationer, menar att den största skillnaden mellan traditionella företag och lärande företag är att de senare klarar av flera av de discipliner han skriver om, (sätt att lära sig och utvecklas) som inte de förra har tillgång till. "I en lärande organisation vidareutvecklas ständigt människors förmåga att förverkliga sina mål, där utvecklas nya och expansiva sätt att tänka, där finns en strävan mot gemensamma mål och där lär sig människorna att ständigt söka kunskap tillsammans," (s 17) skriver författaren.

2.3.2 Hur en lärande organisation kan uppnås

Senge (1995) beskriver utförligt hur företag ska göra för att behärska de discipliner, vilka gör att företaget kan bli en lärande organisation. Hans fem inlärningsdiscipliner kan kortfattat beskrivas som följande:

Systemtänkande (*Systems Thinking*): att man förstår hur olika saker i arbetslivet hänger ihop och påverkar varandra.

Personligt mästerskap (*Personal Mastery*): att man vet vad som är viktigast i de olika situationer man stöter på, att man kan bredda och fördjupa sina visioner, att man har mål som man sätter upp för sig själv. Senge menar att faktum att individen lär är en förutsättning för att organisationen ska lära sig.

²⁰ Min översättning av: "Organisational learning is the process by which the organisation's knowledge and value base changes, leading to improve problem-solving ability and capacity for action." (Probst & Büchel, 1997, s. 15)

Tankemodeller (*Mental Models*): att man granskar och ifrågasätter sina tankemodeller, sina egna grova generaliseringar och fördomar, och att man förstår att dessa styr ens agerande.

Gemensamma visioner (*Building Shared Vision*): att skapa bilder av ett starkt gemensamt mål, eller vision, så att människorna i företaget utvecklas av egen fri vilja.

Teamlärande (*Team Learning*): att gruppledarna har förmågan att lära tillsammans. Detta är en nödvändig disciplin i en lärande organisation, menar Senge, då gruppens lärande är en förutsättning för att organisationen ska lära sig.

För att ett företag ska lyckas bemästra dessa discipliner är helhetssynen viktig, skriver han. Denna kommer till uttryck i systemtänkandet – den *femte disciplinen* - som sammanfogar de övriga disciplinerna till en helhet av teori och praktik.²¹ Organisationen måste ständigt arbeta med dessa discipliner och inte stanna upp när man behärskar dem alla.

Argyris och Schön (1978) redogör för att lärande kan ske på olika nivåer; single- och double loop-lärandet. Det är dessa teorier som i sin tur ligger till grund för andra forskares arbeten, men termerna har dock fått andra namn och beskrivningar så som adaptive och reconstructive learning (Probst & Büchel, 1997), anpassnings-/reproduktivt- och utvecklingsinriktat lärande (Ellström, 1996, 2004), assimilation och ackommodation (Piaget. I: Granberg, 2004), adaptivt och generativt lärande (Senge, 1995) m fl. Jag har dock valt att fr.a. beskriva Argyris och Schöns teorier (1978, s. 18ff), då de är något av förgrundsfigurerna inom detta.

Singleloop-lärande innebär att man löser ett problem, man identifierar ett fel/problem och man korrigerar det. Lärandet här kräver inga förändringar av invanda strukturer eller normer utan bara av handlandet – det är ”theory of action” som ändras. Detta lärande kan närmast påminnas om det erfarenhetsbaserade lärandet. Probst och Büchel (1997) kallar detta för adaptive learning och beskriver det som ”the process of adjusting effectively to given goal and norms by mastering the environment.” (s. 33) Denna första nivå av lärande är nödvändig, men om man vill fortsätta bedriva en lönsam verksamhet menar Argyris & Schön (1978) att det är nödvändigt att kritiskt reflektera över sitt handlande och hur man löser problem i organisationen.

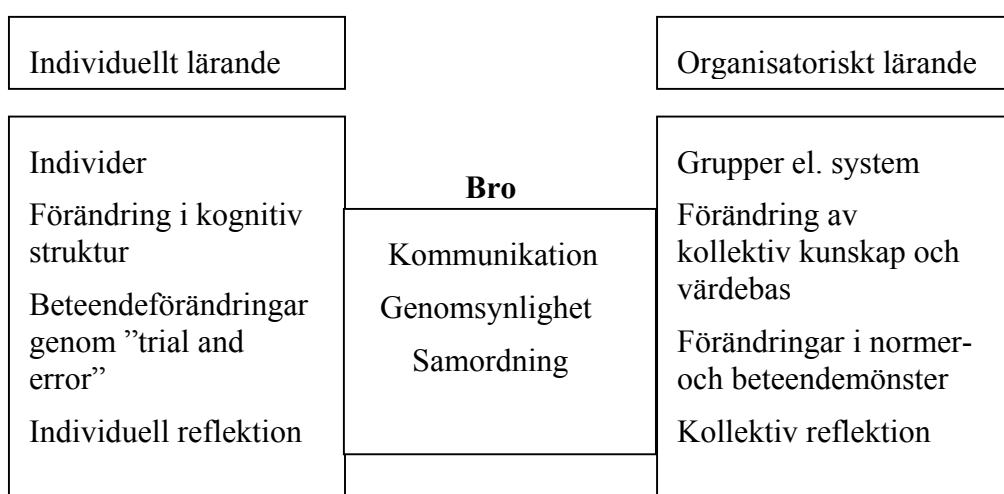
När man reflekterar över beteendet och man korrigerar och ifrågasätter de styrande värderingarna och de ursprungliga målen uppnår man, enligt Argyris och Schön (1978), doubleloop-lärande. Detta ger en bestående korrigerande och man lär sig en ny ”theory in use”. I double loop-learning måste man både korrigera beteende (single loop) och handlingsstrategier, dvs de handlingsteorier som talar om för den handlande hur denne bör agera för att uppnå det önskade resultatet. Detta lärande kräver, som sagt, att man reflekterar. Med Probst & Büchels termer kallas detta för reconstructive learning och innebär den process som ifrågasätter organisatoriska normer och värderingar och bygger en ny referensram.

Innan steget från individuellt lärande till organisatoriskt lärande kan tas måste dock flera villkor fyllas, skriver Probst och Büchel (1997). Att individuellt lärande sker gör nämligen inte att organisationer per automatik lär. (Argyris & Schön, 1978, Moxnes,

²¹ Senge skriver om denna helhetssyn som ett nytt sätt att tänka, vilket det dock inte skulle omskrivas som idag, drygt tio år senare, då helhetssyn är en vanlig färdighet som krävs av chefer och medarbetare.

1984, Probst & Büchel, 1997) För att kunskapen och verklighetssynen, eller referensramarna om man så vill, ska bli tillgängliga för organisationen måste diskussioner kring detta uppstå – det måste finnas kommunikation (*communication*). Dessutom måste resultaten av dessa diskussioner bli tillgängliga och synliga för alla medlemmar i organisationen. Denna genomsynlighet (*transparency*) förutsätter att det finns något slags medium som förvarar kunskap och symboliska värderingar och normer samt att organisationens mål och visioner är synliga så att medlemmarna kan reflektera över dem. Det sista villkoret är integrationen av grupprocesser i systemet – att det finns någon form av samordning (*integration*) av medlemmarnas handlande som en del av helheten. (Probst & Büchel, 1997).

Hur individens lärande blir organisationens genom en ”bro” av kommunikation, genomsynlighet och samordning, visas i följande figur:



Figur 4. *Transformational bridge between individual and organizational learning* (Probst & Büchel, 1997, s. 21)

Vissa teorier för organisationers lärande menar att företag kan nå en tredje nivå - process learning/deutero-lärande. (Argyris & Schön, 1978, Moxnes, 1984 och Probst & Büchel, 1997), även om detta sällan sker. För att uppnå denna nivå måste man veta hur man gör en single eller double loop (Argyris & Schön, 1978, Moxnes, 1984) och det innebär att man har insikt i hur den lärande processen går till –att lära sig att lära/ "learning to learn":

"When an organization engages in deutero-learning, its members learn about organizational learning and encode their results in images and maps. The quest for organizational learning capacity must take the form of deutero-learning; most particularly about the interactions between the organizations' behavioral world and its ability to learn." (Argyris & Schön, 1978, s. 29)

I single- och double loop-lärandet är det hur man handlar och hur denna handling påverkar normer och värderingar som är viktigt, medan det i denna sista loop är kunskap om lärandet som poängteras.

Det finns dock olika faktorer som utlöser eller hindrar lärandet. "Where existing knowledge is preserved and standard procedures are not questioned, learning is

hampered.”, skriver t ex Probst & Büchel (1997, s. 44) och menar att turbulens och kris i företaget samt ett överflöd av resurser, förutsatt att dessa investeras i lärande, är vad som utlöser lärandet i organisationer. Det som kan hindra lärande menar de är dels svårigheten att avlära något samt hinder att avlära sig något i form av organisatoriska försvarsmönster, normer och oordning vad gäller information. ”Organisational defensive patterns, norms, privileges, taboos and information disorders all hinder the learning process and make unlearning difficult.” (s. 72) Vidare menar de att lärande i organisationer rent konkret kan initieras och stödjas genom att man 1) gör en lärande profil av organisationen (en slags behovsanalys) och utifrån den startar man sedan 2) en lärande process i vilken man ser till behovet av lärande, analyserar den kunskap som finns och vilka former för lärande man ska ha, identifierar utlösande faktorer och agenter för lärande, vidtar åtgärder för att överkomma hinder för lärande och utvecklar strategier för konkreta villkor där lärande kan ske. (ibid.)

Ett annat sätt att beskriva de villkor som konstituerar lärandepotentialen för ett reproduktivt respektive utvecklingsinriktat lärande på en arbetsplats står Ellströms följande åtta faktorer för (2004, s.33)²²:

- *arbetsuppgifternas karaktär – ”objektiv” lärandepotential i relation till ”subjektiva” läranderesurser.* Förutsättningarna för ett utvecklingsinriktat lärande är att det finns en handlingsfrihet att definiera en väl utförd arbetsuppgift samt att individen har förmåga att utföra uppgiften och förståelse för vad den innebär.
- *balansen mellan autonomi och standardisering vad gäller arbetets utförande och resultat.* Hög autonomi ger ett utvecklingsinriktat lärande, samtidigt som vissa enklare arbetsuppgifter bör standardiseras, genom delaktighet, för att ge tid åt mer kreativa uppgifter.
- *anställdas delaktighet i beslut om verksamhetens utformning.* Att individerna kontinuerligt är mer delaktiga i problemhantering och verksamhetsutveckling främjar ett utvecklingsinriktat lärande.
- *anställdas inställning till och motivation för lärande.* Ett utvecklingsinriktat lärande förutsätter att individen är motiverad till att delta i olika typer av lärandeaktiviteter samt att denne ser värdet av lärande och individuell utveckling, har förväntningar på insatserna samt tillit till sin förmåga att lära.
- *verksamhetskulturens karaktär.* Att det finns en kultur som uppmuntrar till ifrågasättande och kritisk reflektion över verksamheten, som betonar handling, initiativ och risktagande samt att där finns tolerans för olikheter i uppfattning främjar ett utvecklingsinriktat lärande.
- *verksamhetens mål och grundläggande inriktning – konsensus kontra konflikt.* Målen ska vara klara och tydliga för att individen ska vara motiverad, men konflikter kring otydliga mål förutsätter ifrågasättande av dem samt diskussioner kring dem, vilket är utvecklingsinriktat.

²² Kursiveringen är min och ej Ellströms. Detta för att tydliggöra att det som står efter varje punkt är min redogörelse för de förutsättningar som ett utvecklingsinriktat lärande kräver. Ellström (2004) s. 24-33.

- *förekomsten av förändringstryck från omvärld/marknad, kunder/klienter, kollegor, ledning etc.* Att man ställs inför problem som kommer från omvärlden gör ibland att man tvingas bryta etablerade rutiner och istället komma fram till nya lösningar.
- *förekomsten av ledningsstöd samt stöd i form av formell utbildning.* Detta är nödvändigt för att kunna bryta rutiner och handskas med förändringar från omvärlden (föregående punkt). Då krävs nämligen olika former av resurser och stöd från framför allt ledningen och dessutom är det viktigt att stödja och stimulera de anställda att engagera sig i lärande och utvecklingsaktiviteter.

Förutsättningarna för ett utvecklingsinriktat lärande i organisationer är att man ser både till individens och verksamhetens behov. Enligt Ellström är just denna kombination en förutsättning idag för att förbli en lärande organisation. Förutom att utföra en tjänst (producera) innebär det dessutom ”ett lärande och en utveckling av kunskap, kompetens och andra mänskliga resurser /.../ som befrämjar såväl individens som verksamhetens utveckling.” (2001, s. 21)

Det finns olika sätt att tänka kring och organisera lärandet i arbetslivet, vilka Ellström (2004) beskriver som utförandets respektive utvecklingens logik. Han menar att det bör vara fokus på balans mellan utförandet och utvecklingen för att ett utvecklingsinriktat lärande ska kunna ske på organisationsnivå. *Utförandets logik* går ut på att effektivisera utförandet av en arbetsuppgift. Den anställde ska lära sig att bemästra de metoder och rutiner som gäller. Ur en lärandesynpunkt är det här det reproduktiva lärandet som premieras. (Se figur 3) Det anses dock vara bra att standardisera vissa uppgifter så att det frigörs mer tid till kreativt handlande. *Utvecklingens logik* främjar kritisk reflektion och innovativitet vad gäller mål, medel och verksamhetens förutsättningar. Det kräver att den anställde är analytisk i sitt sätt att se på verksamhetens mål kopplat till egna erfarenheter. Det handlande man inriktar sig mot är således ett kunskapsbaserat och reflektivt handlande. (Se figur 3) Den balans som eftersträvas handlar om att möta de kortsiktiga krav som finns på utförandet samtidigt som man måste se till den långsiktiga utvecklingen av verksamheten. Återigen är det således balans, eller jämvikt, som det systemteoretiska perspektivet betonar, ”där individen, gruppen och organisationen alla utgör system som ständigt strävar efter att uppnå dynamisk jämvikt i förhållande till andra system.” (Granberg & Ohlsson, 2000, s. 33)

3. Analys

Inledningsvis ställde jag mig frågan vad som krävs för att skolan som organisation ska bli mer lärande d v s vilka faktorer som är realistiska att implementera i företaget Skolan. I min teoretiska del har jag förklarat begreppen *organisation*, *lärande* och slutligen *lärande organisation*. Dessutom har jag redogjort för de förutsättningar som krävs för att en organisation ska bli mer lärande d v s beskrivit några organisatoriska strategier som tillåter individer och grupper att lära och utvecklas och som i sin tur lär och utvecklar organisationen till att bli en lärande organisation. Detta omdiskuterade begrepp innebär, i denna uppsats, den organisation som skapar goda förutsättningar för medarbetarnas lärande och som tar till vara på detta lärande och som nyttiggör det i organisationens strävan att påverka och anpassa sig till omvärlden.

När jag nu övergår till att analysera och diskutera dessa förutsättningar som skolan bör kunna skapa och/eller uppnå har jag valt att dela in dem i tre områden: 1) ideologi och kultur, d v s vilka ideologiska och företagskulturella förutsättningar som krävs 2) de organisatoriska förutsättningarna samt 3) dialog, kommunikation och reflektion, och med det menar jag hur man ska arbeta med dessa begrepp. Tanken med denna indelning är fr a att gå från ett slags helhetstänkande till detaljerna kring förutsättningarna, men givetvis påverkar och påverkas områdena varandra och kommer således att gå in i vartannat.

3.1 Ideologi och kultur

Ideologi innebär här den uppsättning av idéer och värderingar som på ett övergripande sätt styr verksamheten.²³ I mitt teoriavsnitt har flera författare skrivit om just normer och värderingar som viktiga förutsättningar mot lärande organisationer. Oftast används begreppet kultur, vilken enligt Schein består av 1) grundläggande antagande (det som tas för givet och anses vara sant) som i sin tur avspeglas i 2) normer och värderingar och i 3) artefakter (synliga uttryck för kulturen) (Jacobsen & Thorsvik, 2002, s. 146ff). Argyris och Schön (1978) hävdar t ex att för att ett double loop-lärande ska ske bör man ifrågasätta och förändra ”theories in use”. Probst & Büchel (1997) skriver också att man måste ifrågasätta normer och värderingar (kulturen) samt skapa en ny referensram. De säger till och med att “[t]he development of culture is /.../ a fertile ground for organizational learning.” (ibid., s. 129) Organisatoriskt lärande bygger ju på att individer och grupper i organisationen lär. Alla organisationer lär sig dock saker, men en del lär sig mycket bättre än andra. I de organisationer som lär sig snabbare och som använder kunskapen för att bli mer effektiva, finns det, enligt Yukl (2006), en *kultur* som värdesätter lärande, innovation, experimenterande, flexibilitet och initiativtagande. Således känns det naturligt att det är just ideologin och företagskulturen som jag inledningsvis tar en närmare titt på.

Att skriva om den ideologi och kultur som finns inom skolans värld bör ses väldigt generellt, då varje skola har sin egen anda. Däremot menar jag att det måste finnas vissa grundläggande värderingar för att skolan ska kunna bli mer av en lärande organisation,

²³ Enligt SAOL (1986) är ideologi ”system av uppfattningar o. värderingar”

vilket teorierna i denna uppsats också konstaterat. (Jämför t ex Senges (1995) systemtänkande) Larsson (2004) skriver t ex i sin avhandling om ett förändringsarbete på fyra olika skolor att de i hans undersökning som lyckades bäst att ta till sig förändringen och bli mer av en lärande organisation var just de skolor som beskrevs som verksamhetsinriktade, där man såg till helheten och inte bara till sin egen profession. Att skapa en kultur och en ideologi som anammar ett helhetstänkande måste därför ses som en relevant uppgift för all personal inom skolans verksamhet.

Jacobsen och Thorsvik (2002) skriver t ex att teorier om lärande och kultur betonar att ”...en lärande organisation kännetecknas av en kultur som uppmuntrar till fri och öppen diskussion, tolerans mot avvikande synpunkter och acceptans av att olika åsikter, kritik och konflikt kan vara bra, inte något som man alltid bör undvika”. (2002, s. 432) Ellström (2004) menar även att där bör finnas ett sådant klimat som ”uppmuntrar till ifrågasättande och kritisk reflektion över vad som sker i verksamheten – vad som uppnås och inte uppnås samt hur detta sker...” (s. 30) Han menar att där måste finnas en ”vardagskultur” som främjar lärande och förnyelseförmågan, där initiativ och risktagande betonas och där man uppmuntrar till prövning av etablerade ”sanningar.” (2001) När man uppnår ett utvecklingsinriktat lärande eller double loop-learning, handlar man kunskapsbaserat eller reflektivt. Denna reflektion ställer höga krav på individens analytiska förmåga och att man får utrymme till att just reflektera och experimentera – att detta är en del av skolans kultur och dess vardagliga arbetssätt.

Kultur kan även användas som styrmedel; om nya medarbetare har socialiserats in i kulturen så kommer de automatiskt att handla efter organisationens intresse. Socialisation handlar främst om hur en organisationskultur utvecklar och upprätthåller en specifik kompetens. (Sandberg & Targama, 1998) Ju starkare kulturen är, desto större förtroende kan man ha för att de anställda handlar i linje med kulturen och dess normer. Vid en stark kultur minskar således behovet av kontroll och övervakning, (Jacobsen & Thorsvik, 2002) förutsatt att man då anser den vara bra – i det här fallet t ex verksamhetsinriktad. Kulturen upprätthålls dock bara så länge den uppfattas som riktig (ibid.), vilket i skolans organisation kan innebära att om en grupp pedagoger har ett grundläggande antagande att ett visst arbets- eller synsätt är rätt och riktigt och ständigt får bekräftelse att så är fallet, kommer den kulturen således att fortsätta upprätthållas – på gott och ont. Här menar jag dock att fr a skolans ledning, men även medarbetare, har ett viktigt uppdrag genom att inte bekräfta de grundläggande antagande man inte önskar i organisationen. Om kulturen varken är tolerant, som beskrivits ovan, eller ”rätt” och dessutom inte ifrågasatt eller obekräftad blir konsekvensen troligtvis att det blir svårt att få till det slags lärande och/eller förändring man är ute efter, t ex att sträva efter ett helhetstänkande.

Att förändra kulturen och ideologin kan därmed vara nödvändigt, vilket dock inte är helt enkelt då många delar av de grundläggande antagandena inte är synliga (Schein I: Jacobsen & Thorsvik, 2002). Därför kan det då krävas ett stort arbete med att förändra och/eller synliggöra just kulturen och de normer och värderingar som finns på skolan, vilket är en del av den bro som beskrevs i Probst och Büchels figur (avsnitt 2.3.2). Skolans värdegrund finns, som tidigare nämnts, nedskrivet i ett antal styrdokument att följa. Hur man arbetar konkret med dessa bestämmer varje skola, vilket var ett led i den decentralisering som Lpo94 var tänkt att medföra. (Madsén (red), 1994) Varje skola har haft möjligheten att tolka och skapa en gemensam förståelse för uppdraget som ett led i helhetstänkandet; att sätta upp egna mål att arbeta mot. Trots ny läroplan och

decentralisering fungerar detta uppenbart inte på alla skolor, då de flesta skolor idag är professionsbaserade. (Larsson, 2004) Här skiljer sig skolan givetvis en hel del från vinstdrivande företag, då målen är komplexa på så vis att de dels är många fler och att de bl a därför är svåra att mäta. Pedagogerna måste ta hänsyn till alla de mål som eleverna ska uppnå och sträva mot i sitt eget ämne, men för att skapa ett helhetstänkande måste man dock även vara insatt i de andra ämnenas mål. Dessutom finns där en mängd andra, mer övergripande, mål²⁴ att ta hänsyn till, uppsatta dels i läroplanen men också de mål som är satta på individ-, grupp- och organisationsnivå.

Personligen finner jag alla mål både förvirrande och motsägelsefulla mot helhetstänkandet; om medarbetarna ska få förståelse för helheten bör även målen vara fokuserade på och beskrivna utifrån detta perspektiv och dessutom bör de vara tydligt formulerade, menar jag. Just otydliga och motsägelsefulla mål kan nämligen ses som hinder för lärande (Ellström, 2004). I dagens kursplaner finns dessutom alldeles för många mål, vilket gör det hela oöppbart och det blir svårt att mäta vilka mål som eleven, pedagogerna och arbetsgruppen (organisationen) har uppnått.

Även Scherp (2003) diskuterar problematiken med den målfokusering som lärare styrs av centralt och att man i sin vardag istället ofta tvingas arbeta lösningsfokuserat. Han menar att denna målfokusering inte passar in i skolans komplexa värld och att den istället försvårar förståelsen för uppdraget. Både elever, pedagoger och arbetslag sätter, som sagt, upp mål och delmål i flera omgångar, vilket kan göra det svårt att se till det övergripande målet. ”Fokus på delarna ”osynliggör” helheten och en förändring av förståelsen är beroende av relationen mellan delar och helhet och hur dessa påverkar varandra”, (ibid., s. 35) skriver han. En annan orsak till varför skolan inte lyckas få sina medarbetare att se helheten kan vara att pedagogerna inte ser sig själva arbeta i en organisation och därmed inte ser sig som *en del* av helheten. (Larsson, 2004)

Olyckligtvis lever både ämnes- och lektionstänkandet till stor del kvar och många undervisar fortfarande enskilt i sitt ämne. (Madsén, 1994) I de verksamhetsinriktade skolorna som Larsson beskriver arbetar dock pedagogerna mer tillsammans både före, under och efter lektionerna, vilket medför att man synliggör varandras kompetens och insats och därmed får en ökad förståelse för andras arbete. Jag måste säga att jag tycker det är anmärkningsvärt att skolan inte lyckats få till ett större samarbete mellan pedagogerna. Enligt Ekholm et al (2000) har det dock på senare funnits en strävan att skapa en mer samarbetande kultur. Ett led mot detta antar jag att arbetet ”utan timplan” kan ses som. Min erfarenhet från det sista är tämligen begränsad, men jag har arbetat på två skolor som påstår sig arbeta utan timplan, men i praktiken finns schemat kvar. Man har dock inte valt att kalla lektionerna för ämnets namn utan har i stället namn av typen ”Eget planerat arbete”. En del av skolans uppdrag är faktiskt att som pedagog uppmuntra eleven till ett helhetstänkande. Läroplanen säger att ”[e]n viktig uppgift för skolan är att ge överblick och sammanhang” och att det i all undervisning är ”angeläget att anlägga vissa övergripande perspektiv.” (Lpo 94, s. 6) Då menar jag att pedagogen dels bör ha det perspektivet själv och dels bör denne undervisa utifrån helheten t ex ämnesövergripande i olika teman.

En orsak till att många lärare fortfarande arbetar sk traditionellt och inte delar den, i min mening, mer moderna synen på undervisning kan dock bero på att normer och

²⁴ Se mer i text Lpo94

värderingar över vad god undervisning är skiljer pedagogerna åt – man har inte samma pedagogiska grundsyn och inte heller samma metoder. När den nya läroplanen skulle implementeras tror jag att många skolor misslyckades med att skapa en gemensam förståelse för vad den innebär. Långt ifrån alla pedagoger förstår nämligen inte och tolkar inte uppdraget med en förståelse för hela verksamheten. Återigen vill jag dock betona att det delvis kan bero på bristen på tydliga och mer övergripande mål som kan vara orsaken till den fortsatta fokuseringen på varje enskilt ämne, vilket därmed präglar skolans sätt att arbeta – dess kultur. Det kan även bero på att man faktiskt inte lyckats avlära gamla kunskaper, vilket i det här fallet består av de riktlinjer som föregående läroplaner och andra styrdokument gav.

Det sistnämnda är just ett viktig led vad gäller främjandet av en lärande organisation. (t ex Argyris & Schön, 1978, Jacobsen & Thorsvik, 2002, Probst & Büchel, 1997) Att man kan bortse från gamla ”sanningar” och grundläggande antaganden och se, förstå och lära nytt. (Jacobsen & Thorsvik, 2002) Kanske ansågs det att man på skolan redan arbetade framgångsrikt (hade ”rätt” kunskaper), vilket i sin tur präglade dess kultur. Jacobsen & Thorsvik (2002) menar dock att just framgång kan skapa en kultur som hämmar lärandet, vilket kan ha gjort att vissa skolor inte haft förmåga att ta till sig den nya läroplanens tankar. Detta kan på så vis närmast ses som ett slags ”groupthink”, då ett helt arbetslag kan ha denna åsikt. Visst har varje pedagog (individ) och arbetsgrupp ett ansvar för att fortsätta utveckla sitt arbetssätt och därmed skolans kultur, men att kunna de teoretiska grunderna för vad som krävs av en organisation för att utvecklas anser jag vara en ledningsfråga, då den bör ha denna kunskap och kompetens. Således menar jag att skolans ledning - de viktigaste kulturbärarna i organisationen (Yukl, 2006, kap. 2,) - har ett stort ansvar genom att bekräfta de grundläggande antagande man önskar i sin organisation och även att styra och forma kulturen genom att t ex uppmuntra och vägleda sin personal till rätt kompetensutveckling. Forskare framhåller att ledarskapet och chefernas sätt att agera etc. påverkar just kulturen och vilka kompetensutvecklingsinsatser man satsar på. (Lundmark, 1998) En av ledarens viktigaste sak är att skapa förståelse för uppdraget för att få gruppen att genomföra det förändringsarbete som strävan mot en lärande organisation kan ses som. (se t ex Moxnes, 1984, Sandberg & Targama, 1998, Yukl, 2006) Yukl beskriver det här särskilt väl när han skriver:

”Leadership behaviors that are especially relevant for increasing member commitment to share objectives include articulating an appealing vision of what can be accomplished by the team, describing the task in a way that links it to member values and ideals, explaining why a project or task is important, involving members in planning strategies for attaining the objectives, and empowering members to find creative solutions to problems.” (Yukl, 2006, s. 324-325)

Ledningen måste alltså knyta uppdraget till olika normer och värderingar (kulturen) samt ge medarbetarna befogenhet att komma med kreativa lösningar till hur visionen kan uppnås.²⁵ Ledningen har en skyldighet att utveckla och forma företagskulturen så att den blir ”stark” på så vis att den dels påverkar människors agerande och dels fungerar som stöd i företagets utveckling. (Sandberg & Targama, 1998) ”En av de mest betydelsefulla faktorerna som formar förutsättningar för utveckling och lärande på bred front i en organisation är /.../ de föreställningar och ideologier, som ledande aktörer har, och som bestämmer vad man ser som det lämpliga, möjliga och önskvärda sättet att

²⁵ Se vidare diskussion om mål, vision och ledarskap i nästa avsnitt

bedriva verksamheten på.” (Ellström, 1996, s. 172) Att ledningen lyckas få alla medarbetare att dela normer och värderingar – att man har en flexibel kultur på skolan - kan således utgöra framgångsfaktorer för om skolan lyckas utveckla sin verksamhet.

3.2 Organisatoriska förutsättningar

Att diskutera de organisatoriska förutsättningarna som skolan bör ha i sin strävan mot en lärande organisation kan dock vara hur brett som helst och mycket av det jag har diskuterat i samband med kultur kan också ses som organisatoriska förutsättningar. Skolans begränsade ekonomiska resurser är en annan viktig förutsättning, som dock inte går att påverka särskilt mycket om som jag därför väljer att inte kommentera djupare. I min teorigenomgång förklarade jag utförligt vad en organisation är och består av²⁶, men att diskutera *alla* delar i detta avsnitt är av utrymmesskäl inte möjligt. Jag har därför valt att diskutera, undersöka och identifiera de förutsättningar som avser hur skolan är utformad - dess struktur, hur grupper är sammansatta, vilket ledarskap som bör utövas och, i samband med det sistnämnda, vilka mål som sätts.²⁷

Lika viktig att förändra och se över som kulturen är organisationens struktur. (Ellström, 1996, Yukl, 2006) Strukturen och kulturen påverkar även varandra. Ändringar i den formella strukturen i en organisation efterföljs oftast av kulturförändringar och på samma sätt följs oftast kulturella förändringar av ändringar i strukturen. (Ellström, 1996, Jacobsen & Thorsvik, 2002) De olika delarna hänger, som sagt, ihop. Vad gäller just skolans struktur kan man konstatera att den är ganska komplex, då det är en del av den offentliga sektorn och ingår i ett nätverk som inte är lätt att jämföra med privata företag. Visserligen kan stora koncerner vara komplicerade i sin struktur, men de många målformuleringar och faktumet att det är svårt att mäta verksamhetens effektivitet gör dock att skolan som organisation till viss del kan skilja sig även från dessa. Därmed kan man konstatera att de strukturella förutsättningarna skolan har är tämligen begränsade; organisationen kan i realiteten inte bli hur platt som helst och decentralisering kan inte ske fullt ut. Jag tänker dock till viss del bortse från stat och kommun och de förutsättningar som skolan *saknar* och istället fokusera på det som är applicerbart och som påverkar den enskilda skolans strukturella förutsättningar i strävan att utvecklas mot en lärande organisation.

Hur verksamheten är utformad eller hur man väljer att utforma den avgör vilka förutsättningar man har eller skapar för handlande, kunskapsutnyttjande och lärande på olika nivåer, skriver Ellström (1996) och menar att ett reflektivt handlande och ett

²⁶ Fenomen som påverkar en organisation är enligt Abrahamsson & Andersen (2005) struktur, ledarskap, individ och grupp, kultur, utveckling, motivation, mål och strategi, omgivning, effektivitet samt legitimitet och makt. Jacobsen & Thorsvik (2002) skriver om mål och strategi, struktur, kultur och makt.

²⁷ Makt nämns i korthet men utvecklas ej. Utveckling, motivation och strategi och effektivitet har jag valt bort; dels av utrymmesskäl men också för att jag anser att dessa områden bitvis har behandlats eller kommer bli behandlade i andra avsnitt. (En viss begränsning är nödvändig och mitt personliga intresse är också en avgörande faktor.)

utvecklingsinriktat lärande ställer krav dels på medarbetarnas kunskaper och kompetens och dels på organisationens utformning. Om verksamheten endast tillåter sina medarbetare att agera utifrån bestämda regler och rutiner, begränsas möjligheterna till ”högre” nivåer vad gäller kunskap och lärande. (Se figur 3) Vad man bör förändra är därför strukturen så att man integrerar arbetsuppgifter över traditionella gränser, ökar delaktigheten för medarbetarna avseende planering, målsättning och utveckling av arbetet samt decentralisering. (Ellström, 1996)

Inom skolan har ju konstaterats att pedagoger väldigt ofta arbetar inom sitt ämnesområde och att därför lite integration sker. Detta kan bero på en mängd olika saker, som tidigare nämnts, och en anledning kan t ex vara organisationens struktur. Larsson (2004) för en intressant diskussion om detta fenomen och menar att lärare måste fundera över sitt yrkesutövande i förhållande till hur andra gör och vilka konsekvenserna blir för hur verksamheten ska organiseras. Han menar att den bristande insikten om att vissa arbetsuppgifter behöver koordineras och uppfattningen om vad en organisation är, kan vara en orsak till att lärare inte samarbetar mer. (ibid., s.56) I hans avhandling är det den skola som anser att en organisation är ett team, i vilken man är en del, som lyckas bäst med att genomföra ett förändringsarbete. Dessa lärare samarbetade och lärde av varandras erfarenheter och de integrerade sina arbetsuppgifter, därför att skolan skapade tillfällen till samarbete och erfarenhetsutbyte.

Ett vanligt forum för samarbete inom skolan är dess arbetslag, vilka är en viktig del av skolans struktur. Hur dessa är utformade påverkar i en förlängning hur pedagogerna arbetar - bedriver undervisning. Ett ”bra” arbetslag är nämligen, enligt Granström (2000), de som utnyttjar de olika kompetenserna som det har och som tar till vara på varandras olikheter. Dessutom fokuserar man på uppgiften och agerar handlingsinriktat. (ibid.) Fungerande arbetsgrupper kännetecknas även av att man kontinuerligt letar efter sina gränser i en reflekterande process i förhållande till uppdraget, klienternas – i detta fall elevernas – behov, resurser och den egna kompetensen. (Granberg, 2004) Dessa arbetsgrupper kräver dock en tydlig organisationsstruktur oavsett typ,²⁸ även om en *tydlig* organisk (systemteoretisk) struktur förefaller vara mest gynnsam för grupper (Granström, 2000). Jag tror också att det är viktigt att varje grupp vet sin roll och uppgift, sin befogenhet, begränsning samt resurser, men samtidigt att den ser sig som en del av en helhet – att systemtänkandet finns hos alla gruppens medlemmar.

Arbetslaget är ett viktigt forum för erfarenhetsutbyte och lärande (Se t ex Ellström, 1996, Granberg, 2004, Senge, 1995) och därför är dess sammansättning viktig för lärutfallet. Det som kan försvåra sammansättningen av arbetslag är, förutom faktorer som olika ämneskombinationer, tjänstgöringsgrad samt personlighet, att man måste ta hänsyn till överflödiga personal. Att skolor stängs ner eller att personal måste omplaceras på grund av bristande elevunderlag gör att skolor tvingas ta emot personal som kanske egentligen inte passar in – varken i arbetslaget eller i skolans kultur, vilket är en försvårande omständighet som skolan måste brottas med. Socialisering av dessa

²⁸ Granström (och till viss del även Abrahamsson och Jacobsen & Thorsvik) beskriver tre olika organisationsstrukturer: matris, hierarisk och teamorg.modellen. De flesta org. är dock en blandning av dessa typer och jag har valt att inte närmare beskriva dem i denna uppsats. Granström för dock en intressant diskussion om dess påverkan på grupper och ledarskap, för den intresserade. (2000)

pedagoger är därför inte alltid särskilt lätt då de kanske inte ens har valt arbetsplatsen själva och därför inte har en särskilt hög grad av motivation. ”Fel” personal bidrar därför inte i de fallen till en effektiv utveckling av verksamheten.

Att arbetslagen lär och utvecklas innebär dock inte att detta kommer organisationen till nytta automatiskt, utan där måste en del åtgärder till, vilket tidigare diskuterats. Hur arbetslagen är placerade rent fysiskt är en avgörande faktor i skolans struktur; den fysiska strukturen i organisationen påverkar t ex kommunikationen mellan dess medlemmar. Fysisk närhet mellan människor ökar kommunikationen medan fysiskt avstånd mellan människor tenderar att minska kommunikationen. Studier som gjorts i ämnet visar att man kommunicerar mest med de personer som man har fysisk närhet till som exempelvis, i lärares fall, skrivbordssgrannen eller kollega i klassrummet. Man kommunicerar lite mindre med personer som är placerade på en annan våning och man kommunicerar minst med dem som sitter i en annan byggnad. (Jacobsen & Thorsvik, 2002) Den fysiska samordningen är därför västenlig. Skollokalerna är dock sällan nybyggda med öppna kontorslandskap, utan oftast sitter pedagogerna gruppvis i olika rum. Vilka som sitter i dessa rum är därför viktigt och till att börja med är det en fördel om i alla fall arbetslaget delar kontor. När sedan denna grupp ska dela med sig av gjorda erfarenheter är således någon form av samordning eller integration av de olika grupperna nödvändigt (Se Probst & Büchels figur 4). Här krävs därför att de konferenser och möten som finns fokuserar på att diskutera erfarenheter och tidigare kunskaper²⁹. Att det finns tid och möjlighet för de olika arbetslagen att dela med sig av sina erfarenheter är därför oerhört viktigt. Inom skolan finns även ämnesgrupper som bör få chans att utvecklas och samordning för dessa är givetvis också viktigt. Hur en skola ska ha sin fysiska struktur och hur de olika arbetslagen bör utformas är egentligen en egen diskussion i sig. Utan att bli för engagerad i ämnet vill jag dock påstå att även här bör någon form av avlärande ske; jag tror att man måste bort ifrån dagens stela struktur med årskurs- och ämnesindelningar och bygga upp nya strukturer – att skaka om och skapa nya sanningar för att bryta gamla tankemönster. Likaså bör byggnaderna utformas mer öppet så att man får en inblick i varandras arbetssätt. Synlighet visade sig just vara en framgångsfaktor i Larssons avhandling (2004) – att man visar den kompetens som finns och de erfarenheter som görs, för att sedan använda dem som en resurs i lärandet. (Se även Probst & Büchels figur 4 igen). Exakt hur den optimala skolans fysiska struktur ska se ut verkar dock vara en svår nöt att knäcka, vilket inte heller jag lyckas med i denna uppsats.

I ett led att bli mer av en lärande organisation bör skolans organisationsstruktur dessutom vara platt med så få inslag av hierarki som är möjligt. Detta för att lärandet ska kunna ske där det ”händer mest saker”, vilket oftast är längst ner i hierarkikedjan. Det är de som producerar tjänsten, vilket här är att bedriva undervisning, och utför arbeten som ser vad som behöver förbättras och förändras och inte de som sitter i toppen av hierarkin. (Jacobsen & Thorsvik, 2002) Detta är som sagt svårt då den kommunala skolan är en del av en större struktur, men inom varje skola bör dock detta kunna vara möjligt. Arbetslagen bör kunna vara självstyrande grupper i ganska lång utsträckning, vilket dessutom är ett viktigt led i decentraliseringen och i att känna att de

²⁹ I Larssons avhandling (2004) visades även att detta var en av framgångsfaktorerna för de skolor som lyckades bäst med sitt förändringsarbete.

är delaktiga dels i verksamhetens utformning och vad gäller viktiga beslut. (Ellström, 1996) ”Grupper måste ha både förmåga och frihet att tänka kreativt kring erfarenheter, att pröva och göra misstag, för att kunna lära”, skriver Jacobsen och Thorsvik (2002, s. 430) Frihet kan där innebära makt och befogenhet att ta viktiga beslut. Ju mer decentraliserad en organisation är, desto mer koordinering kräver den dock, vilket, enligt Abrahamsson och Andersen (2005), lätt glöms bort.

Decentraliseringen ställer även krav på koordinering och samordning av den kunskap som både pedagoger och arbetslag innehar. Det är viktigt att denna kunskap inte bara visas, utan även synliggörs i form av dokument, i regler och rutiner - en del av organisationskartan, för att använda Moxnes (1984) ord- och blir tillgängliga för alla berörda. En problematisk faktor, som jag menar kan försvåra denna samordning, är pedagogernas arbetstider. Man har olika tider och det gör att det blir svårt att hitta gemensamma mötestillfällen för erfarenhetsutbyte och reflektion etc. Dessutom arbetar man ca 35 timmar per vecka och 10 timmar förfogar man över själv (s k förtroendetid). Det medför att man har ett antal lov under året. Min personliga erfarenhet av denna arbetstidsfördelning är att vissa pedagoger arbetar väldigt intensivt i perioder, för att sedan vila upp sig under loven, medan andra tyvärr missbrukar förtroendetiden och endast arbetar 35 timmar. (Detta är givetvis en grov generalisering och en mängd olika varianter förekommer.) Om arbetstiden istället var jämnt fördelad under året i 40-timmarsveckor, skulle mycket arbete utan elever men med kollegor bli utförd och det skulle bli lättare att koordinera och samordna lärandet och erfarenhetsutbytet. Återigen gäller det att bortse från gamla mönster; förr krävdes det förmodligen inte att pedagogerna skulle vara delaktiga i skolutveckling i samma grad som idag och därför fungerade arbetstiden. Idag förväntas det att man bidrar även inom andra områden än undervisningen, då skolan också blivit mer effektiviserad, och därför bör även den tid man lägger ner på arbetsplatsen vara mer samstämmig och strukturerad personalen emellan.

Det är dock många faktorer i organisationens struktur som påverkar lärandet (Jacobsen & Thorsvik, 2002) och jag tänker inte utveckla dem alla. Men i korthet kan nämnas att strukturen påverkar t ex vilken information man exponeras för, vem som har makt att ge och få informationen³⁰ samt vilka områden som definierats som relevanta för individen och gruppen. Makt och konflikt är en del av de organisatoriska förutsättningarna och i dess struktur finns makt i olika nivåer, vilket kan leda till konflikter. ”Lärande i organisationer berör i de flesta situationer olika intressen och kan därför lätt skapa konflikt. Ju mer lärandet kan tänkas hota enskilda aktörers position, desto starkare kommer lärprocesserna att präglas av konflikt och maktkamp.” (ibid., s. 434) Konflikter i skolans värld är dock inte oftast att lärare har olika vertikala positioner, eller att pedagogerna tillhör ett visst arbetslag, utan att man brinner för och därmed försvarar sitt eget ämne och/eller stadium. Frågan är dock huruvida dessa konflikter utvecklar eller utgör hinder för lärande.

Strukturen kan vidare bidra till att det inte blir ett samband mellan vad man vill och vad man gör. En pedagog eller ett arbetslag kan vilja förändra sitt beteende men begränsas av procedurer och regler, som t ex de olika styrdokumenterna eller nya politiska beslut.

³⁰ Makt och konflikter är påverkansfaktorer. En anledning till bristande makt i arbetsgrupper kan bero på ledningsrädsla att delegera makten. (Jacobsen & Thorsvik) Strukturen i form arbets- och auktoritetsfördelning är i sig en källa till konflikter. (Abrahamsson & Andersen)

Strukturen kan nämligen fungera som organisationens ”långtidsminne”, menar Jacobsen och Thorsvik, då tidigare erfarenheter omsätts i rutiner, regler och arbetsdelning och så vidare (ibid., s.428). För att långsiktigt kunna förändra sig bör man dock även se till att lära sig nya sätt att göra saker på och att få nya erfarenheter. Utifrån ett double loop-lärande innebär det t ex att dessa erfarenheter blir normgivande för hur man fortsätter sitt arbete. Lärande innebär ju ett försök att hitta fram till nya lösningar eller att ”gå utanför upptrampade stigar”. Flertalet har påpekat att en organisations viktigaste utmaning är att utveckla en struktur som kan balansera både kraven på stabilitet som kravet på innovation och nytänkande. (Se Ellström, 2004, Jacobsen & Thorsvik, 2002, s. 83 ff)³¹. Att få arbeta långsiktigt känns dock som något av en utopi i skolans värld, då där finns begränsningar i form av budgetår och politikernas mandatperioder.

En viktig del i organisationens struktur är, som tidigare även diskuterats, dess ledare. Ledningen blir mer beroende av personalens förmåga till nytänkande, menar Sandberg och Targama, och att den måste bidra till att utveckla människornas förmåga och skicklighet i kreativt och fantasifullt tänkande, en form av ”empowerment”. Jacobsens och Thorsvik menar till och med att empowerment starkt gynnar lärandet i organisationen. Det bidrar också till att främja motivationen, skapa uppslutning och lojalitet kring olika mål i organisationen. (ibid., s. 233) Denna process, som resulterar i medarbetarnas förmåga till nytänkande, är avgörande för organisationens överlevnad på sikt. (Sandberg & Targama, 1998) Organisationen kan dock inte bli en lärande organisation om ledningen inte ger just makt åt medarbetare på lägre nivå att arbeta lösningsfokuserat, få komma med förslag och konstruktiv kritik. Man måste således dels öka förståelsen för uppgiften samt ha den kulturen och de verktyg som krävs för detta. (Yukl, 2006) Att ledarna då delar med sig av relevant information och ger mer beslutsrätt åt sina pedagoger är därför viktigt. Genom att även avsätta tid och möjlighet samt koordinera arbetet kring detta utvecklingsarbete kan man få en bred förankring för det förändringsarbete som detta ändå innebär och personalen känner sig mer delaktig. Dessutom är det, inom skolans värld, rektors ansvar att målen uppnås för denne har även en uppgift i att öka helhetsperspektivet genom att ansvara för att ”undervisningen i olika ämnesområden samordnas så att eleverna får möjlighet att uppfatta större kunskapsområden som en helhet” (Lpo 94, s. 17).

Detta arbete bedrivs så klart inte av rektor själv, även om denne är ytterst ansvarig. Ledarens roll blir därför att utveckla medarbetarnas (nödvändiga) kompetens i den dagliga verksamheten och inte bedriva det som en isolerad aktivitet, vilket i sin tur ställer krav på både en decentraliserad struktur och ett förståelsebaserat ledarskap. Detta ledarskap innebär att det blir viktigt att öka förståelsen för uppdraget och att påverka medarbetarnas förståelse för strategisk inriktning och vägval. Om det inte finns någon förståelse för arbetsuppgiften hos pedagogerna i det här fallet blir det svårt att utveckla kompetens, vilket i sin tur leder till att det inte skapas förutsättningar för kollektivt lärande i arbetslagen eller en lärande organisation. Författarna menar därför att kompetensutveckling blir ”en central del av ledares dagliga arbete och inte någon avgränsad utvecklingsaktivitet inom personalfunktionen. När ledare påverkar medarbetares förståelse av sitt arbete påverkar de också den kompetens som utvecklas i organisationen.” (Sandberg & Targama, s. 8. Se även Granberg, 2004). Den kreativa

³¹ Till detta påverkar faktorer i organisationens omvärld organisationens inre strukturer och processer, vilket jag dock inte avser diskutera närmare här. (Jacobsen & Thorsvik, s. 426)

och ifrågasättande processen måste därför byggas in i det löpande vardagsarbetet (Sandberg & Targama, 1998), vilket stämmer överens med föreställningen om lärande organisationer.

Ledaren behöver få till stånd en dialog och att just utveckla en vision är viktigt i utvecklandet av den kollektiva kompetensen. En tillräckligt skickligt utformad vision är en fördel i den gemensamma förståelseskapande processen och Sandberg och Targama skriver att "...den viktigaste ledningsuppgiften är formulering av en vision som skapar en gemensam förståelse bland medarbetare."(ibid., s. 8) Skapande av en vision som medarbetarna strävar mot ser även Senge (1995) som en viktig disciplin för att stimulera lärande i organisationer. På sätt och vis kan elevernas strävansmål ses som visioner, men de är återigen alldeles för många anser jag för att kalla det att eleven strävar efter en vision. Att varje skola däremot sätter upp en vision för sin organisation som är enkel, kopplad till kärnkompetensen, kulturen och de värderingar som finns samt ger en önskvärd bild av vart man vill i framtiden är dock viktigt.(Yukl, 2006)³² Oavsett om man sedermera arbetar mot mål och/eller en vision³³ är det dock viktigt att dessa hela tiden är synliga. (Probst & Büchel, 1997) Med det sagt hjälper det inte att skriva ned den på papper, utan det krävs ett ständigt arbete att reflektera över dem, att utvärdera dem och att korrigera dem om så behövs, vilket framgick av mina teorier. Att reflektera över uppgiften i det dagliga arbetet, både individuellt och i grupp, är en viktig del för att utveckla förståelse och kompetens som i sin tur utvecklar verksamheten.

3.2 Dialog, kommunikation och reflektion

Att kommunikation är en viktig del i organisationens strävan mot att bli mer lärande är uppenbart. Den kan bli ske i reflekterande dialog och genom utvärdering och det som kommuniceras är olika slags kunskaper, erfarenheter, beslut och organisatoriskt handlande. (Jacobsen & Thorsvik, 2002. Se även Probst & Büchel, 1997) I detta avsnitt kommer jag därför analysera hur skolan arbetar med dessa faktorer och hur de kan vara ett verktyg i verksamhetens utveckling.

Att det finns en förståelse för uppdraget diskuterades i förra avsnittet. Den gemensamma förståelsen skapas dock genom att medlemmarna *kommunicerar* med varandra, delar samma språk och att man förstår de regler, normer och förhållningssätt som ligger till grund för hur arbetet ska utföras. Därmed är kommunikationen grunden för den kompetens som utvecklas i arbetet. När nya personer kommer in i organisationen så socialiseras dessa in den rådande förståelsen. Att det finns en öppen och ärlig dialog mellan ledare och medarbetare som innefattar aktiv reflektion är mycket viktigt för detta förändringsarbete.(t ex Sandberg & Targama, 1998) I Kolbs lärprocess, som tidigare redogjorts för, är just reflektionen nyckeln till lärandet. I det single- och double loop-lärande som beskrivits är även där reflektion den viktigaste skillnaden mellan dessa lärandenivåer – att man t ex använder diskussioner som ett sätt att utvärdera och bedöma sina val så att man ändrar de styrande värderingarna, eller

³² Yukl (2006) skriver om de karaktäristiska drag en önskvärd vision bör ha (s. 295) samt hur den ska implementeras i organisationen och vilket ledarskap som då krävs. (Läs även Scherp, s. 45)

³³ Att arbeta mot en vision och öka förståelse för uppdraget, istället för mot mål, är centralt i en förståelsebaserad lärprocess. (Scherp, 2002 och till viss del även Sandberg & Targama, 1998)

”espoused theories” om man så vill (t ex Argyris & Schön, 1978, Jacobsen & Thorsvik, 2002). Enligt Argyris och Schön (1978) är upptäckten av en olämplig handling, vilket jag menar kan ske genom utvärdering, bara första steget i ett lärande. För att få till fler steg i lärprocessen måste felet korrigeras på ett sätt så att förändringen blir bestående. I double loop-learning måste man både korrigera beteende (single loop) och handlingsstrategier, dvs de handlingsteorier som talar om för den handlande hur denne bör agera för att uppnå det önskade resultatet. Detta lärande kräver att man reflekterar. Granberg skriver därför att reflektion och dialog är lärandets viktigaste verktyg. (2004, kap 9) Med ”dialog” menar jag här en muntlig kommunikation och enligt Scherp (2003) syftar den till ”att bygga upp en fördjupad förståelse av andras förståelse...” (s. 44).

Enligt Argyris & Schön (1978) är double loop-lärandet det optimala sättet att arbeta, vilket dock blivit ifrågasatt. (Läs mer i t ex Granberg, 2004, Jacobsen & Thorsvik, 2002) Personligen anser jag att alla inte kan reflektera hela tiden, utan ibland räcker det med att anpassa sig till den verklighet man befinner sig i. (Se Ellströms terminologi) För att utveckla verksamheten och för att verkligen kunna ta till vara på all den erfarenhet som finns samlad är dock ett double loop-lärande/utvecklingsinriktat lärande något att eftersträva. I skolan är det därför viktigt att det finns tid och möjlighet att sitta ner och samtala om sina egna, andras och gruppens erfarenheter och sedan *reflektera* över dem så att man kan förändra och/eller korrigera sitt sätt att bedriva undervisning. Yukl (2006) menar t ex att nya idéer och kunskaper, som tidigare diskuterats, kan upptäckas genom ”reflection, research and systematic learning activities” (Yukl, 2006, s. 314).

Reflektion är, enligt Boud, Keogh & Walker, en mänsklig aktivitet som innebär att vi återerövrar våra upplevelser, funderar över dem och bedömer eller utvärderar dem. Och reflektionprocessen rymmer tre olika faser: (I: Lauvås & Handal, 2001, s 81)

1. Att ta fram och undersöka det som hände.
2. Att återuppliva de känslor som händelsen gav upphov till.
3. Att bedöma det inträffade på nytt.

Att arbeta med reflektion i organisationen gör att man får tid till att utveckla kunskap. ”Erfarenheter i sig ger inga kunskaper. Man måste skilja mellan enbart erfarenhet respektive lära genom erfarenhet. Vi lär inte av våra erfarenheter, vi lär av de slutsatser vi drar av våra erfarenheter,” menar Argyris. (I: Granberg, s189) Schöns teori *reflection-in-action* innebär att reflektera i handling och genom att individen reflekterar i sin yrkesroll blir dennes yrkespraxis bättre. Schön skriver följande om reflekerande samtal:

”In this reflective conversation, the practitioner’s effort to solve the reframed problems yields new discoveries which call for new reflection-in-action. The process spirals through stages of appreciation, action, and reappreciation. The unique and uncertain situation comes to be understood through the attempt to change it, and changed through the attempt to understand it.” (Schön, 1995 s. 132)

För att bli bättre på reflection-in-action måste således pedagoger, i detta fall, upptäcka och omstrukturera sina inre handlingsteorier som de tar med sig till sitt arbete, menar Schön. Det som händer är ett växlande mellan konkret handlande och dra slutsatser. Vikten av reflektion i denna process är viktig att poängtera.

Schöns *reflection-on-action* (reflektion-över-handling) är en typ av reflektion som kan ses som uppföljning och utvärdering som sker i efterhand. Många lärare reflekterar förmodligen en hel del både i och över sitt handlande. Problemet är dock att detta alltför ofta sker individuellt och sällan i arbetslaget och dessutom dokumenteras det sällan. Om det trots det skrivs ned är dock min erfarenhet att detta dokument inte förs vidare till kollegor och inte heller utgör underlag för fortsatt arbete, vilket visar på bristande synliggörande, för att använda Probst & Büchels termer.

Vad gäller reflektion i grupp är dess reflektionsförmåga viktig för gruppens kompetens. Hög reflektionsförmåga i gruppen gör den till en arbetsgrupp. (t ex Granström, 2000). Dessutom blir det en form av kollektivt tänkande. (Granberg, 2004) Lärande sker ju hela tiden i organisationen då pedagoger går kurser etc. För att det ska komma hela organisationen till nytta så att man kan tala om en lärande organisation krävs dock att man kommunicerar, sprider och synliggör alla kunskaper³⁴ (både pedagogens och arbetslagets), reflekterar över och analyserar dem samt använder dem när man t ex löser problem och/eller sätter nya mål; erfarenhetsutbyte och reflektion är därmed viktiga faktorer (Ellström, 1996). Då krävs att all kunskap och erfarenhet även samlas och befästs i t ex olika kunskapsbanker eller utvärderingar och att man använder dessa som underlag när man planerar sitt arbete. Att lärare ofta arbetar ensamma och således inte delar med sig av sina kunskaper och erfarenheter är vida känt. Återigen visade det sig i Larsson avhandling (2004) att de skolor som lyckades bäst var duktiga på att utnyttja varandra som resurser. Lärare, elever och föräldrar utvärderar ofta i skolan och det ska ingå i det vardagliga arbetet. Min teori är dock att man sällan använder och reflekterar över den kunskap som utvärderingen ger och den blir tyvärr därför inte den grund för lärande som den skulle kunna bli, vilket flera forskare håller med om (se Scherp, 2003). Den interna kommunikationen i olika former, men fr a genom reflektion, är därför central. En lärande organisation ”förutsätter både att individer lär genom de erfarenheter som de gör i sitt dagliga arbete och att individen lyckas artikulera och förmedla sina erfarenheter på sådant sätt, att det i organisationen utvecklas en kollektiv kunskapsgrund som kan bilda bas för strategiska beslut som förändrar dess sätt att fungera.” (Jacobsen & Thorsvik, 2002, s. 412)

³⁴ Inkl. artikulera ”tyst” kunskap så att den blir explicit och tas i bruk och blir normgivande. (Nonaka et als teori i Jacobsen & Thorsvik s. 423ff)

Avslutande reflektion

Skolan som organisation är ett intressant fenomen och är inte alltid jämförbar med andra vinstdrivande företag. I denna uppsats har jag försökt se vilka faktorer som trots det kan implementeras på dess verksamhet för att den ska kunna utvecklas mot en lärande organisation. Då begreppet är en aning vagt och dessutom väldigt brett har det inte varit helt lätt att begränsa sig. Det har varit många områden att beskriva, diskutera och analysera och vissa, så som skolans målfokusering, utvärdering, resurser samt makt och konflikt, har jag endast berört lite grann. Å andra sidan har jag försökt att få med så många faktorer som möjligt och av utrymmesskäl har därför har en viss begränsning varit nödvändig. Styrkan i mitt arbete anser jag dock vara just dess omfattning; även om alla områden inte diskuterats och förklarats fullt ut, har många faktorer bearbetats och kommit fram, vilket har varit mitt mål för att få så mycket kunskap inom området som möjligt. Jag har även varit noga att ge läsaren möjlighet att läsa mer inom de områden som inte vidareutvecklats, genom att ofta hänvisa till relevant litteratur i mina fotnoter. Vad gäller svårigheter har de mest varit på det personliga planet; litteraturen har varit oerhört intressant och jag har bara hittat fler källor som jag velat läsa och haft svårt att begränsa mig, vilket både är positivt och negativt. Det negativa är förmodligen att det har lett till att uppsatsen fått en något längre omfattning än min intention inledningsvis var. Det positiva är dock att jag har fått mer kunskap, vilket ändå var målet, samt att ett flertal forskare fått komma till tals. Svagheten i mitt arbete är, förutom dess omfattning, bristen på empiriskt material då mina egna erfarenheter mestadels stått för detta. En modellskola som exempel och empirisk grund hade kunnat ge mer tyngd åt de antagande om arbetssätt som jag gör.

Målet med mitt arbete har dock varit att summera och identifiera de faktorer som skolan, trots att den ingår i en komplex struktur och har begränsade ekonomiska resurser, kan använda sig av. I min mening har jag lyckats identifiera och beskriva ett flertal av dessa; kulturella och strukturella förändringar kan definitivt göras, likaså har ledarskapet stor inverkan vad gäller att skapa förståelse för uppdraget, sprida värderingar, samordna och koordinera kommunikation och reflektion på olika sätt. Sättet man arbetar med utvärdering och reflektion individuellt och i grupp kan också förändras. En del skolor lyckas bättre än andra, vilket inte minst Larssons avhandling visar, men min bestämda uppfattning är dock att alla skolor har förutsättningar som kanske inte alltid används. Likaså menar jag att man måste bort från invanda spår och synsätt och bygga upp skolan igen – i nya, anpassade lokaler och med nya arbetstider. Dessutom måste pedagogerna ta till sig av helhetsperspektivet och undervisa därefter samt även dela med sig av sina erfarenheter, vilka idag ofta är en outnyttjad resurs. Vilken nivå av lärande skolorna har möjlighet att uppnå är dock svårt att uttala sig om då det är så många faktorer som påverkar dess lärofall. Till viss del tror jag att det faktumet att skolan inte är decentraliserad fullt ut utgör ett hinder för den kommunala skolorganisationen. Verksamheten ges inte möjlighet att arbeta långsiktigt utan tvingas ständigt göra dessa ”brandkårsuttryckningar”, vilket beror på omvärldens krav, t ex i form av nya politiska beslut, som snabbt ska appliceras på verksamheten. Därmed har inte skolorna en chans att bedriva ett mer målmedvetet och långsiktigt arbete; förutsättningarna ändras hela tiden och varje politisk majoritet vill sätta sin prägel. På så vis tror jag därför att avknoppning av skolor kan vara bra, för dessa skolor har inte dessa ”hinder” för lärande. Visserligen styrs dessa fortfarande av samma medel i form av

skollag och läroplan etc., men de slipper tvingas anpassa sig till de politiska besluten lika snabbt och kan i stället få in dem i en långsiktig plan när de kommer. Man är sin egen huvudman i många frågor och rent ekonomiskt ges också långsiktiga fördelar, då man slipper planera för ett budgetår i taget.

Friskolor och avknoppning är dock inte odelat positivt, vilket jag inte tänker gå in närmare på här, men vad gäller fortsatt forskning skulle det vara intressant att se om dessa skolor i praktiken når en högre nivå av lärande utifrån det perspektiv min uppsats har jämfört med kommunala skolor. Ett annat perspektiv som skulle vara intressant att belysa och analysera i framtida forskning är hur organisatoriskt lärande påverkar eleverna, vars syn jag knappt utgått från alls.

Oavsett perspektiv tror jag, som sagt, att man måste rucka på, ifrågasätta och även bortse från gamla föreställningar om vad god undervisning och således en bra skola är och istället utgå från dagens och morgondagens krav och förutsättningar. I en framtidsdröm öppnar man sina ögon och ser på organisation utifrån flera vinklar och synsätt; man lägger alla faktorer i en kopp och kastar ut dem som tärningar, man tittar på andra framgångsrika företag och lär av dem, man släpper även på prestigen och visar upp sin egen verksamhet. I denna uppsats har jag visat en del av de faktorer som utifrån perspektivet om en lärande organisation kan bidra till att förbättra och utveckla skolan. Sista ordet är dock inte sagt och mer forskning inom detta område behövs. När det kommer till utveckling av företag i allmänhet, men skolan i synnerhet, är dock min övertygelse om att det gäller att våga, vilja och kunna se utanför ramen och ta nya vägar och då måste man se på verksamheten på ett nytt sätt – ur flera perspektiv.

Referenser

- Abrahamsson, Bengt (2000). *Organisationsteori: moderna och klassiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-01018-4
- Abrahamsson, Bengt & Andersen, Jon Aarum (2005). *Organisation – att beskriva och förstå organisationer*. Malmö: Liber. ISBN 91-47-07672-0
- Andersson, Curt (2000). *Kunskapssyn och lärande – i samhälle och arbetsliv*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-01416-3
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company, Inc. ISBN 0-201-00174-8
- Backlund, Thomas, Hansson, Henrik & Thunborg, Camilla (red) (2001). *Lärdilemman i arbetslivet – teoretiska och praktiska perspektiv på lärande i organisationer*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-01820-7
- Barbosa da Silva, António & Wahlberg, Vivian. (1994) ”Vetenskapsteoretisk grund för kvalitativ metod”. I: Starrin & Svensson (red) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-39861
- Berg, Gunnar, Scherp, Hans-Åke (red) (2003) *Skolutvecklingens många ansikten*. Forskning i fokus 15. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Liber Distr. ISBN 91-85128-15-5
- Bryman, Alan (2002) *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö. Liber AB. ISBN: 91-47-06402-1
- Ekholm, M, Blossing, U, Kåräng, G, Lindvall, K, Scherp, H-Å (2000) *Forskning om rektor – en forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket. Liber. ISBN: 91-89314-20-4
- Ellström, Per-Erik (1992) *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet* Stockholm: Norstedts Juridik AB. ISBN 91-38-92209-6
- Ellström, Per-Erik (2001) ”Lärande och innovation i organisationer”. I: Backlund, Thomas, Hansson, Henrik & Thunborg, Camilla (red) . *Lärdilemman i arbetslivet – teoretiska och praktiska perspektiv på lärande i organisationer*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-01820-7
- Ellström, P-E, Gustavsson, B, Larsson, S (red) (1996) *Livslångt lärande* Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-61751-8
- Ellström, Per-Erik & Hultman, Glenn (red) (2004) *Lärande och förändring i organisationer* Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-03515-2
- Granberg, Otto (2004). *Lära eller läras. Om kompetens och utbildningsplanering i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-04292-2
- Granberg, Otto & Ohlsson, Jon (2000) *Från lärandets loopar till lärande organisationer*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-01492-9

- Granström, Kjell (2000). *Dynamik i arbetsgrupper. Om gruppprocesser på arbetet*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-01430-9
- Isaksson, Christer (2003) ”Skolutveckling för samhällsutveckling” I: Berg, Gunnar, Scherp, Hans-Åke (red) *Skolutvecklingens många ansikten*. Forskning i fokus 15. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Liber Distr. ISBN 91-85128-15-5
- Jacobsen, Dag Ingvar & Thorsvik, Jan (2002). *Hur moderna organisationer fungerar*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-02276-x
- Larsson, Magnus & Lindén, Jitka (red) (2005). *Handledning - perspektiv och erfarenheter*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-038224
- Larsson, Pär (2004) *Förändringens villkor. En studie av organisatoriskt lärande och förändring i skolan*. Distr. av EFI, Stockholm. ISBN: 91-7258-633-8
- Lauvås, Per & Handal, Gunnar (2001). *Handledning och praktisk yrkest teori*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-01707-3
- Lennerlöf, Lennart (2002) ”Magert lärande i magra organisationer”. I: Abrahamsson et al. *Utbildning kompetens och arbete*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-04136-5
- Lundmark, Annika (1998). *Utbildning i arbetslivet: utgångspunkter och principer för planering och genomförande av personalutbildning*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-00439-7
- Madsén, Torsten (red) (1994). *Lärares lärande. Från fortbildning till en lärande arbetsorganisation*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-34821-5
- Moxnes, Paul (1984). *Att lära och utvecklas i arbetsmiljön*. (Monica Johansson övers). Stockholm: Natur & Kultur. ISBN 91-27-01187-9
- Probst, Gilbert J B & Büchel, Bettina S T (1997). *Organizational Learning. The Competitive Advantage of the Future*. London: Prentice Hall. ISBN 0-13-462326-6
- Sandberg, Jörgen & Targama, Axel (1998). *Ledning och förståelse. Ett kompetensperspektiv på organisationer*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-00791-4
- Scherp, Hans-Åke (2003) ”Förståelseorienterad och problembaserad utveckling” I: Berg, Gunnar, Scherp, Hans-Åke (red) *Skolutvecklingens många ansikten*. Forskning i fokus 15. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Liber. ISBN 91-85128-15-5
- Schön, Donald (1995). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Aldershot: Arenta. ISBN 1-85742-319-4
- Senge, Peter M (1995) *Den femte disciplinen. Den lärande organisationens konst*. Stockholm: Nerenius & Senterius. ISBN: 91-7610-212-2
- Skolverket (2006) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Ödeshög: Danagårds grafiska. Baserad på SKOLFS 1994:1. ISBN: 91-85545-01-5

Starrin, Bengt & Svensson, Per-Gunnar (red.) (1994) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-39861

Svenska Akademien (1986) *Svenska Akademiens ordlista över svenska språket*. Stockholm: Norstedts förlag. ISBN: 91-1-863722-1

Säljö, Roger (2000) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag. ISBN: 13: 978-91-7227-436-5

Yukl, Gary (2006). *Leadership in Organizations* (6th ed). Upper Saddle River, N.J: Prentice-Hall Inc. ISBN 0-13-149484-3

Övriga källor

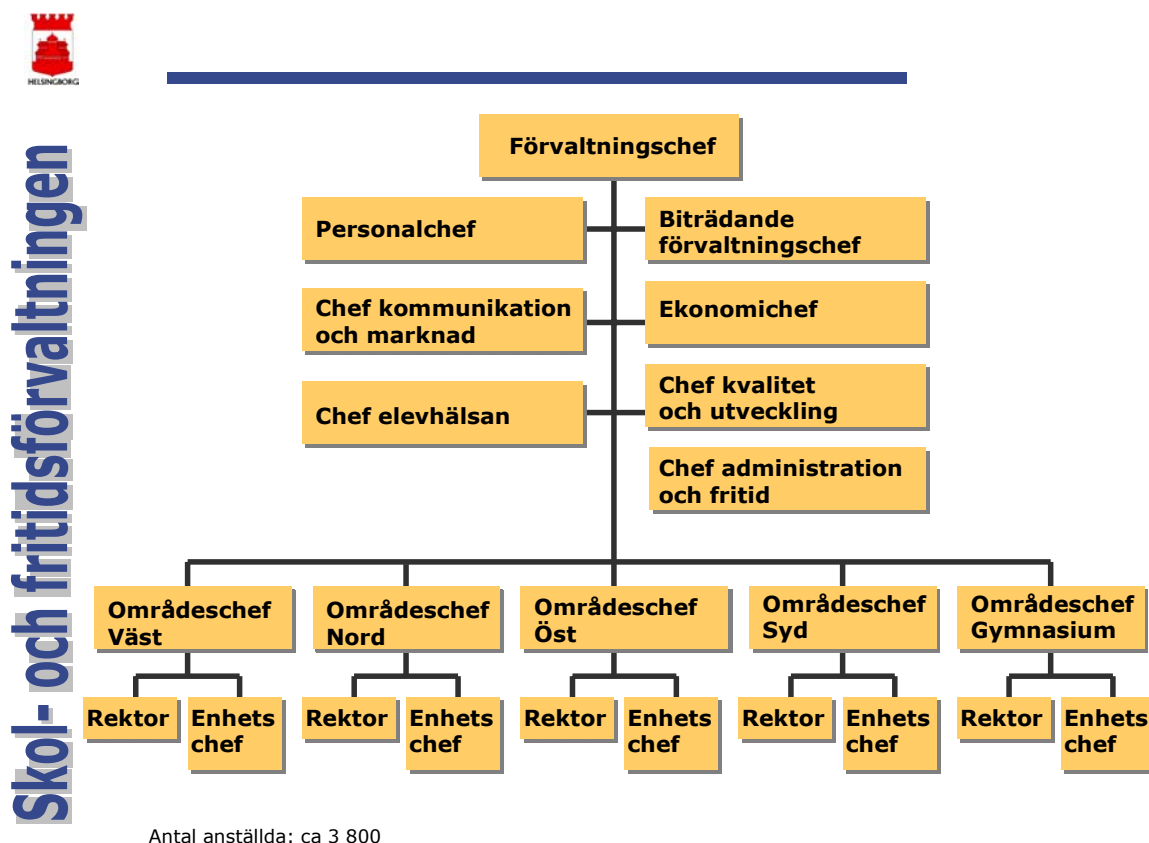
www.helsingborg.se (Organisationsskiss publicerad på dess intranät 2008-01-03)

www.skolledare.skolutveckling.se/digitalAssets/86586_larande_organisation_pdf2007-05-04

Bilaga 1

Organisationsstruktur på förvaltningsnivå

Detta är ett exempel på hur skolans struktur kan se ut under en kommunal förvaltning. Exempelkommunen är Helsingborg.



(www.helsingborg.se – Organisationsskissen publicerades på dess intranät 2008-01-03)