

# Å LEDE ASYMMETRISKE KUNNSKAPSORGANISASJONER – «MISSION IMPOSSIBLE»?

| Jan Merok Paulsen

Den særegne logikken i utdanningsorganisasjoner har vært et puslespill som har fascinert både utdanningsforskere og organisasjonsteoretikere siden 1970-tallet. Utdanningsforskere observerte tidlig at skole-reformer fikk liten, begrenset eller i beste fall høyst varierende effekt på hvordan lærerne arbeidet i klasserommet – «reformer kommer og går og klasserommet består» (Ball 1987, Cuban 1984, Goodlad 1984). Samtidig fant organisasjonssosiologene John W. Meyer og kolleger, gjennom studier av det amerikanske offentlige skolesystemet, at variasjon i klasseromspraksis var et gjennomgående trekk: Variasjon i arbeidsprosesser, metoder og elevresultater på tvers av klasser innenfor samme avdeling, mellom avdelinger på samme skole og mellom skolene innenfor det samme skoledistriktet (Meyer & Rowan 1992, Scott 1992). I teoretisk forstand innebærer dette at den operative kjernen i utdanningsorganisasjoner kun er såkalt løst koblet til den formelle strukturen og at lærerens klasseromspraksis og handlingsteorier fremstår som en «privatisert» sfære (Brunsson 1989). Dette systematiske trekket har sine naturlige forklaringer, men det byr også på problemer i et utviklings- og innovasjonsperspektiv: Hvordan spre innovasjoner i et organisatorisk system som langt på veg er privatisert og lukket for innsyn? På den andre siden er det veldokumentert i storskalastudier at dersom ledere og lærere bryter dette mønsteret og institusjonaliserer kulturer og strukturelement som fremmer samarbeidslæring og innovasjonsspredning, gir det et signifikant positivt bidrag på elevenes læring (se for eksempel Bryk, Camburn

& Louis 1999, Marks & Louis 1999, Mulford 2003, Silins, Mulford & Zarins 2002, Wiley 2001). Denne type organisatoriske og ledelsesmessige utfordringer står sentralt i teori om løst koblede systemer (Orton & Weick 1990, Weick 1976).

### Hva betyr løse koblinger?

Termen «løs kobling» konnoterer *mangel på samsvar* mellom formelle strukturer, det vil si mål, vedtak, planer og myndighetslinjer, på den ene siden, og arbeidsprosesser og resultater av arbeidet på den andre: «The concept of loose coupling indicates why people cannot predict much of what happens in organizations» (Weick 2001, s. 384). Ifølge Weick (2001) kjennetegnes løse koblinger i organisasjoner av fire karakteristika. *For det første* påvirker *ikke* komponentene i systemet hverandre kontinuerlig. For eksempel kan lærerne i en skole arbeide totalt frikoblet fra administrasjonen inntil en spesiell hendelse inntreffer, eksempelvis periodisk gjennomføring av nasjonale prøver. Da kobles elementene tett til hverandre for en kortere periode. Når testene er gjennomført, frikobles så elementene i systemet fra hverandre igjen. Den *andre kategorien* av løse koblinger representeres av *inkonsistente relasjoner* mellom virkemidler og effekter, omtrent som et matematisk konstantledd. For eksempel ved at strømmen av nye endringsinitiativer, prosjekter, måldokumenter og strategier kun leder til samme resultat som tidligere i den operative kjernen, klasserommet: «Despite all kinds of changes in curriculum, materials, groupings, and so forth the outcomes in an educational situation remains the same» (Weick 1976, s. 5).

Den *tredje kategorien* av løse koblinger representeres av at elementene i systemet påvirker hverandre *indirekte* i stedet for direkte. Det betyr at påvirkningen fra ett organisasjonsnivå til et annet (i så fall) skjer gjennom en myriade av samspillseffekter. Effekten av skoleledelse er et arketypisk eksempel i så måte. Storskalastudier har identifisert signifikante (endog små) effekter av ledelse på elevenes resultater, og denne relasjonen er av en indirekte karakter (Hallinger & Heck 1996, Leithwood & Jantzi 1999, Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom 2004). Skoleledere hever elevprestasjoner hovedsakelig gjennom påvirkning av lærernes holdninger og normer samt gjennom å øke deres engasjement i innovativ læring gjennom profesjonelle fellesskap (Marks & Louis 1999, Printy 2008). Den *fjerde kategorien* av løse koblinger representeres ifølge Karl E. Weick av at effekter av tiltak manifesteres på et senere tidspunkt.

Igjen, for å bruke skoler som eksempler, dersom lærere implementerer innovasjoner i klasserommet, vil effektene være observerbare først etter at det har gått en tid.

## Årsaker til løse koblinger

Hva er så årsaken til disse systematiske trekkene som er velobserverte på tvers av ulike utdanningssystemer og likeens stabile over tid? Det er fire til dels overlappende perspektiver som gir forklaringskraft til fenomenet: Kunnskapsbasens komplekse natur, omfanget av taus kunnskap, asymmetrisk fordeling av kritisk kunnskap samt en særegen «korpstkultur», der et belte av «usynlige kontrakter» og profesjonelle myter utgjør en buffer rundt klasserommet. De teoretiske argumentene er sammenfattet i *tabell 1*.

**Tabell 1:** Årsaker til løse koblinger

| ÅRSAKSFAKTOR  | BESKRIVELSE OG REFERANSE   |
|---|--|
| Undervisning er en usikker og abstrakt arbeidsteknologi | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lærers arbeid er forbundet med usikre årsak – virkningrelasjoner (Thompson, 1967)</li> <li>• Mange mulige forklaringer på suksess eller fiasko i klasserommet (Leithwood et al., 2004)</li> </ul> |
| Taus kunnskap   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mye taus kunnskap involvert i lærers arbeid (Brunsson, 1989)</li> <li>• Personlige handlingsteorier mer styrende enn formelle planer</li> </ul>   |
| Asymmetrisk fordeling av kritisk kompetanse             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Den mest kritiske organisatoriske kompetansen besittes av læreren</li> <li>• Asymmetrisk forhold mellom ledere og lærere i skoler (Mintzberg, 1993)</li> </ul>                                    |
| Korpstkultur for «ikke-innblanding»                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• «Korpsånd» en viktig del av lærernes kultur (Berg, 1995b)</li> <li>• Skolens tradisjon er bygd på en norm om «ikke-innblanding» fra ledelsen (Berg, 1995a)</li> </ul>                             |

I sitt standardverk i organisasjonsteori påviste James D. Thompson i 1967 at skoler har en kompleks kunnskapsbase, i den forstand at undervisning er en ekstrem usikker og abstrakt arbeidsteknologi eller ekspertise (Thompson 1967). Årsaks- og virkningsrelasjonene til elevenes læring er svært mange, og de er flertydige og komplekse. En gruppe forskere ved det kanadiske Ontario Institute for Studies in Education (OISE) oppsummerte et tosifret antall organisatoriske faktorer som har innvirkning på elevenes resultater (Leithwood et al. 2004). Dermed så blir det vanskelig å bedømme kvaliteten på lærernes arbeid på en valid måte ved hjelp av ordinære evalueringsmetoder. I tillegg påvirkes lærerens arbeidskontekst i ekstrem grad av eksogene faktorer utenfor skolen, i første rekke elevenes sosio-økonomiske status. Det innebærer at lærerne må tilpasse sitt arbeid til den motivasjon og kognitive og atferdsmessige standard som elevene har med seg inn i klasserommet, hvilket igjen øker kompleksiteten og usikkerheten (Witziers, Bosker, & Krüger 2003). Det er for det andre også mye personlig og taus kunnskap involvert i undervisning (Cook & Brown 1999, Poliany 1983). Lærere utvikler sine egne handlingsteorier (Argyris & Schön 1978, Schön 1983), erfaringsbasert kunnskap, om hva som er effektiv og preferert klasseromspraksis. Disse «private læreplanene» (Goodlad 1984) guider lærerarbeidet i sterkere grad enn innholdet i mange offisielle måldokumenter. Dette poenget forsterkes av at læreplaner ofte er vage, generelle og gjennomsyret av ideelle og ofte urealistiske mål (Holm 2002, Lauglo 1998). Alle disse eksemplene underbygger påstanden om at lærerens arbeid er situert i en abstrakt og delvis «privat» ekspertkunnskap (Brunsson 1989), hvilket gjenskaper løse koblinger i skolens organisasjon kontinuerlig.

En tredje viktig forklaring på at utdanningsorganisasjoner fungerer som løst koblede systemer, er de til dels ekstremt asymmetriske maktforholdene innad i organisasjonen. Det følger delvis av den komplekse og situerte kunnskapsbasen som jeg har kommentert ovenfor, der den formelle lederen er mer avhengig av den underordnedes kunnskap enn omvendt. Den kritiske kunnskapen om det muliges og umuliges kunst besittes av læreren, mens den formelle lederen som hovedregel vil være avhengig av denne kunnskapen, både for å diagnostisere problemer og å identifisere mulige løsninger eller utviklingsretninger. Denne kunnskapen er dessuten svært spesialisert og vanskelig å forholde seg til fra toppen av hierarkiet. Et aspekt av denne formen for asymmetri er også at det er vanskelig å overvåke, kontrollere og følge opp lærerens arbeid fra det

administrative nivået. Selv om det hadde vært sosialt akseptert, vil det i tillegg være et ekstremt krevende og kostnadsintensivt prosjekt (Meyer & Rowan 1992) og det nærmeste vi kommer et ledelsesmessig «mission impossible». I et maktspråk representerer relasjonen mellom formell leder og lærer derfor et klassisk agentproblem eller en asymmetrisk maktrelasjon, der maktbasen i hovedsak befinner seg i bunn av hierarkiet. Henry Mintzberg bruker metaforen «de profesjonelles oligarki» for å beskrive denne formen for asymmetri i utdanningsorganisasjoner (Mintzberg 1980).

Den fjerde forklaringen ligger i kulturen i utdanningsorganisasjoner, profesjonsutøvernes organisasjonsforståelse, verdier og normer. Den svenske skoleforskeren Gunnar Berg (1996) brukte på 1990-tallet termen «den usynlige kontrakt» om relasjonen mellom skoleleder og lærere i den svenske skolen. Metaforen beskriver en gjensidig forståelse mellom lærere og rektorer om at klasserommet er lærerens domene og at administrasjon er tilsvarende rektors (Berg 1995b). Døren inn til klasserommet blir dermed en demarkasjonslinje som det ikke er sosial aksept for å overstige fra lederens side, vel å merke for kontroll og innsyns formål. Rektor må gjerne komme «på besøk» i klasserommet, men da i en sosial og innholdsmessig kontekst som ikke truer lærerens suverenitet. Klasserommet blir dermed som uunngåelig konsekvens et *lukket system* som følger sin egen logikk og som er skjermet for innsyn, evaluering og intervensjon utenfra (Meyer, Scott & Deal 1992). En parallell kulturell forklaring er den sterke korpsånden blant lærere, et kollegialt samhold som har som formål å beskytte lærerens individuelle autonomi i klasserommet. Skolelederne, som i all hovedsak rekrutteres fra lærerkorpsset, vil også selv være bærere av deler av dette tankegodset.

### **Innovasjonsparadoks og administrativt paradoks**

De omtalte studiene av det offentlige skolesystemet i USA avdekket en myriade av pedagogiske innovasjoner og fremragende klasseromspraksis, men disse ble generert og lagret «lokalt» (Meyer 1992). Det vil si at innovasjoner ble drevet frem av den enkelte lærer eller av grupper av lærere innenfor enkeltstående avdelinger, og der ble også kunnskapen lagret. Innovasjonene var ikke bare frikoblet fra skolens organisasjonsstruktur, men «beste praksis» ble også konvertert til lokal og delvis taus kunnskap (Cook & Brown 1999). En praktisk konsekvens er at innovasjoner

lagres i mange lukkede mikrosystemer, klasserommene, og «beste praksis» deles sjelden, i beste fall usystematisk. Dette representerer et betydelig *innovasjonsparadoks* i skolers organisasjonslogikk, og blant annet OECD's TALIS studie fra 2008 dokumenterer at dette mønsteret lever i beste velgående i dagens norske skole (Vibe, Aamodt & Carlsen 2008). Et av hovedproblemene i norsk grunnskole er intern variasjon i elevenes læringsutbytte (Kjærnsli, Lie, Olsen & Turmo 2004). De internasjonale studiene som Norge deltar i, samt evalueringene av Reform 97, dokumenterer at norske grunnskoleelevers læring og prestasjoner varierer mer enn i de andre landene som deltar i undersøkelsene (Haug & Bachmann 2007). Rådene fra pedagogikkforskningen er da også entydige: Både opplæring og vurderingspraksis må tilpasses bedre til elevenes behov dersom en skal tette noe av prestasjonsgapet i norske klasserom (Bachmann & Haug 2006, Dobson, Eggen & Smith 2009). Disse anbefalingene, som kan se tilforlatelige ut på papiret, er i realiteten store skoleutviklingsprosjekter som betinger at skolen som kollektiv gjennomfører en serie innovasjoner. For å lykkes med dette er kollegial samarbeidslæring og spredning av «beste praksis» positive drivere (Printy 2008). Poenget er å spre didaktiske modeller som på den ene siden er effektive i forhold til tilpasset opplæring, men som også er så vidt generelle at de tillater tolkning, redigering og tilpasning av den enkelte lærer (Carlile 2004, Carlile & Rebutisch 2003). Denne type kunnskapsoverføring er utfordrende, for å si det mildt, i et organisatorisk system der lærerne arbeider i isolasjon.

Et annet utslag av løse koblinger har jeg kalt *administrasjonsparadokset* som denoterer at klasserommet og lærerens arbeid sjelden eller aldri styres gjennom administrative strukturer og rutiner. Organisasjons-sosiologen Brian Rowan analyserte dette fenomenet ved hjelp av historiske data fra USA. Han fant at det amerikanske skolesystemet systematisk gjennom flere tiår hadde bygd opp omfattende administrative strukturer og til dels sofistikerte systemer på den enkelte skole og i det enkelte skoledistrikt. Men i motsetning til det en finner i mer maskinmessige byråkratier, hadde denne administrative korpus liten eller ingen effekt på det som foregikk i klasserommene (Rowan 1982). Dette innebærer at en skole eller høyere utdanningsinstitusjon kan se strømlinjeformet og hierarkisk velordnet ut på papiret, mens atferden i praksis ikke gjenspeiler dette bildet. Organisasjonen kan operere med «doble standarder»

(Brunsson & Olsen 1993), en virkelighet for omgivelsene, rasjonell og strømlinjeformet, og en annen logikk til «husbruk». Organisasjonens formelle struktur blir da mer eller mindre en «myte» (Meyer & Rowan 1977) eller en form for «organisatorisk hykleri» (Brunsson 1989). Dette betyr ikke at skoler er komplette anarkier, men at arbeidet i klasserommet koordineres på en annen måte enn eksempelvis i en produksjonsbedrift, en franchiseorganisasjon, et konsulentselskap eller i et saksbehandlerbyråkrati. En implikasjon er at vi i utdanningsorganisasjoner får *asymmetri som organisasjonsparameter*. Strategiske pedagogikkvalg blir således *i praksis* hovedsakelig en funksjon av individuelle beslutninger og erfaringer situert i klasserommet, og disse er i liten grad påvirket av det formelle lederskapet på toppen av hierarkiet (Mintzberg 1980).

Det felles poenget i de to paradoksene er at det i høyeste grad kan være rasjonelt at skoler fungerer som løst koblede systemer og at det også kan både være en naturlig og kostnadseffektiv måte å utvikle skolens kjernekompetanse på, gjennom situert læring i samspill med elevene (Lave & Wenger 1991). Denne formen for problembasert kompetanseutvikling vil da foregå som tette læringssykluser i sanntid og i nærhet til klasserommets daglige utfordringer (Hansen 2000). Mens innovasjonsparadokset representerer et veldokumentert problem fordi det beskriver et sett av barrierer for å utvikle mer kompetente organisasjoner i skolesektoren, representerer ikke det jeg har betegnet som administrasjonsparadoks og asymmetri nødvendigvis noe problem. Men det former et helt avgjørende «navigasjonskart» for å forstå i hvilken kontekst effektiv ledelse i skoler utøves.

### **Ledelse som «mission impossible»-prosjekt?**

Teorien om løst koblede systemer kan virke noe pessimistisk i utgangspunktet. Og det er i tillegg heller ikke særlig informativt for ledere å få høre at skolene deres er fulle av løse koblinger. Imidlertid er essensen i denne teoriforståelsen at ledere som ønsker å sette sitt preg på utdanningsorganisasjoner må søke etter alternative strategier og tilnærminger enn den klassiske «top down»-orienteringen. Det følger av den asymmetriske organisasjonskontekst deres lederrolle er situert i. Hva består så dette mulighetsområdet av? Forskningslitteraturen identifiserer fire overlappende strategier som gir formelle ledere muligheter for å påvirke

den operative kjernen i løst koblede systemer: Verdibasert ledelse (Starratt 2005), læringsfremmende ledelse (Sadler 2001), distribuert ledelse (Leithwood, Mascall & Strauss 2009) og nettverksledelse.

*Felles verdier og verdibasert ledelse:* Det første området for å skape endring i løst koblede systemer består i at lederne og lærerne fremforhandler felles mening (Weick & Roberts 2001, Wenger 1998) som gir seg utslag i fokus på verdier og formål ved skolers virksomhet (Deal 1990, Deal & Kennedy 1983, Fullan, Cuttress & Kilcher 2009, Starratt 2005). Felles verdier og omforent forståelse av hva som er formålet med reformer, endringsinitiativ og innovasjoner kan være en effektiv strategi for å kompensere for de løse koblingene som ligger iboende skolers organisasjonslogikk (Orton & Weick 1990). Poenget er at dersom skoler har en uklar organisasjonslogikk, kan enighet om mål, verdier, preferanser og normer kompensere for dette gjennom «tette kulturelle koblinger» (Meyer & Rowan 1977). Dette synet støttes i storskalastudier av velpresterende skoler der det dokumenteres at de skolene som over tid har lyktes godt i forhold til elevprestasjoner, også har etablert en sterk felles verdibase. Kjernen i denne verdibasen er videre et delt formål om å realisere alle elevers muligheter for optimal læring (Marks & Louis 1999, Silins et al. 2002). Kelley J. Meece påviste videre i sin doktoravhandling en positiv sammenheng mellom en utpreget verdibasert lederstil praktisert av rektor og et positivt læringsklima i klasserommet (Meece 2010). Det positive læringsklimaet manifesterte seg i en respektfull relasjon mellom lærer og elever samt en gjennomgående sterk tro på egen mestring (Bandura 1977) blant elevene, både individuelt og som gruppe (klasse). Videre påviste den samme studien positive effekter både på elevenes engasjement og prestasjoner i akademiske fag. Det interessante i denne storskalastudien er at et verdibasert moralsk lederskap ikke bare er «pent å se på» og normativt foretrukket i pedagogiske kulturer, men det virker også – ved at denne type ledelsespraksis gir effekter i læringsmiljø, elevenes tro på eget potensial, deres engasjement i skolen og i siste ledd deres prestasjoner.

*Læringsfremmende ledelse:* Det jeg har kalt innovasjonsparadokset, representerer en av de største utfordringene for utdanningsorganisasjoner i dag: Innovasjonstakten kan være svært høy, men mye av den «beste praksis» som kommer ut av innovasjonsforløpet lagres lokalt og konverteres delvis til taus kunnskap. En strategisk oppgave av rang for formelle ledere blir nødvendigvis derfor å initiere læringsarenaer som kan trekke



læreren ut av det lukkede systemet som klasserommet er. Her har formelle ledere nødvendig makt og autoritet til å etablere strukturelementer, men utfordringen deres vil være å etablere lærernes legitimitet og et profesjonelt motivasjonsklima rundt disse arenaene. Forskningslitteraturen på utdanningsorganisasjoner har identifisert fem kategorier av det jeg har kalt læringsfremmende ledelse. Den første kategorien av ledelsesatferd vil være en avstemt balansegang knyttet til bruk av den formelle makten som er hjemlet i lederrollen, som *agendasetter* (Printy 2008). Den neste kategorien denoterer atferd som rollemodell der lederen evner å mobilisere engasjement gjennom legitim makt – som en *ledende profesjonell* (Harris, Jamieson & Russ 1995). Den tredje kategorien, kanskje særskilt effektiv for mellomledere, består i å syntetisere lokal kunnskap (Nonaka 1994, Paulsen 2008a) ved å trekke frem og abstrahere generelle trekk ved vellykket individuell lærerpraksis. Ved å ha fokus på generiske trekk løser en opp personavhengige bindinger, og en legitimerer samtidig det opplagte – nemlig at «beste praksis» må tilpasses, redigeres og re-implementeres i en ny kontekst (Carlile 2004, Carlile & Rebutisch 2003). Dette er en intellektuell krevende lederstil som i tillegg krever et visst kommunikasjonspotensial. Susan M. Printy bruker betegnelsen *kunnskapsmegler* om dette rolleelementet som har som formål å stimulere lærernes engasjement i praksisfellesskap (Printy 2008). Den fjerde kategorien i det jeg har benevnt som læringsfremmende ledelse, beskriver lederatferd som påvirker *psykologisk trygghet* (Kahn 1990). En rekke empiriske studier, på tvers av ulike organisasjonstyper, dokumenterer at psykologisk trygghet der medarbeiderne føler seg frie og trygge til å komme med sine meninger, stimulerer læring og endring av arbeidspraksis (Edmondson 1999, Nembhard & Edmondson 2006). Når medarbeidere opplever at de i grupper kan dele erfaringer og ta opp sensitive temaer i et klima preget av støtte og respekt, fremmes læring. I psykologisk trygghet ligger også rom for å fremme konkurrerende perspektiver og rom for å fremme negativ informasjon i diskusjoner. Den femte formen for kunnskapsledelse har jeg kalt en *mandateier-funksjon*. I det ligger at man stiller ressurser til rådighet og artikulere forventninger til hva ulike grupper skal levere og innfri, samtidig som profesjonell autonomi opprettholdes. Lederen stiller ikke krav til metoder og partielle løsninger, men snarere til *resultater* innenfor en viss tidsperiode.

*Distribuert ledelse:* Forskningen på skoleledelse har gjennom flere tiår vist at ledelse kun virker gjennom å øke lærernes kapasitet for

pedagogiske innovasjoner (Fullan et al. 2009, Hallinger & Heck 2003, Hargreaves & Shriley 2009). I tillegg har effektiv skoleledelse karakter av samspillsledelse på flere arenaer (Marks & Printy 2003). Denne observasjonen har gitt opphav til teorien om distribuert ledelse (Gronn 2000, Leithwood et al. 2009, Silins et al. 2002). Kjernen i denne ledelsesforståelsen er for det første en konsulterende lederstil «nedover» i hierarkiet der lærere involveres i strategiske oppgaver, beslutninger og innovasjonsforløp ut over deres egen arbeidskontekst (Printy, Marks & Bowers 2009).

For det andre innebærer samspillsledelse at formelle ledere, det vil si rektorer og mellomledere, opererer «i konsert». I det ligger at de er samstemte, men også at de opererer i en arbeidsdeling innenfor denne samstemmigheten. For eksempel at rektor kommuniserer tydelig visjoner, verdier og forventninger og utnytter sin symbolske kraft som «frontfigur», mens avdelingslederen operasjonaliserer de samme forventningene i en-til-en dialog med den enkelte lærer på sin avdeling. Lederteamet, dets effektivitet og funksjon som læringsarena, spiller også en viktig rolle som promotor for dette samspillet mellom ulike formelle ledere. Et effektivt og kunnskapsgenererende lederteam, preget av et psykologisk trygt klima, vil kunne gi et viktig partielt bidrag til å påvirke de løst koblede systemene i ønsket retning.

*Profesjonelle nettverk og nettverksledelse:* Det er et generelt trekk ved skoler og andre utdanningsorganisasjoner at medarbeiderne deltar i mange nettverk, både sammen med interne kolleger og eksterne samarbeidspartnere (Song & Miskel 2005). Et nettverk er definert som et sett av noder som bindes sammen av relasjoner mellom nodene. Nodene er aktørene i nettverket som kan være enkeltpersoner eller organisasjoner (Brass, Calaskiewicz, Greve & Tsai 2004). Relasjonene mellom medlemmene i nettverket defineres ved begrepsparet svake og sterke bånd (Granovetter 1973). Sterke bånd karakteriseres av hyppig samhandling i nær sosial distanse, hvilket vil si at lærere som i rimelig grad er samlokalisert har hyppig profesjonelt samkvem. Svake bånd er motsatt karakterisert av at medlemmene av nettverket ikke møtes så ofte. Mange svake bånd er gunstig for søking etter ny informasjon i omgivelsene, mens sterke bånd er gunstig for at medlemmene skal lære av hverandre (Bakkenes, de Brabander & Imants 1999, Hansen 1999). En tredje egenkap er tettheten i båndene som beskriver hvorvidt medlemmer i nettverket samarbeider om «mange prosjekter».

Gjennom deltakelse i profesjonelle nettverk får lærere tilgang til et reservoar av kunnskap som er relevant for deres egen virksomhet, og nettverkene utgjør således en genuin «kunnskapskorridor» utad. I Norge er det påvist at slike profesjonelle nettverk bidrar til elevenes fullføring av yrkesopplæringene. Disse nettverkene er typisk kjennetegnet av at skolen har mange svake bånd til korporative institusjoner som bransjeforeninger, fagopplæringsinstitusjoner, NHO-systemet og fagforeninger. Derimot er båndene som lærere og skoleledere har knyttet til praksisbedriftene, tette og sterke: Hyppig kontakt, mange arenaer, tett samarbeid om opplæringen og mange samarbeidsprosjekter (Paulsen 2008a, b, 2009). For ledere byr nettverk på en supplerende arena og innflytelseskanal, og det er især fire funksjoner som konstituerer denne type nettverksledelse. For det første er det viktig at formelle ledere *anerkjenner* betydningen av profesjonelle nettverk og stimulerer sine medarbeidere til deltakelse. For det andre kan ledere utnytte sin formelle posisjon til å være *vertskap* og *sponsor* av nettverk. Det vil si at lederen trenger nødvendigvis ikke å investere mye i egen deltakelse, men støtter nettverket gjennom å tildele ressurser og være vertskap for nettverk. En tredje funksjon er *aktiv deltakelse* fra lederens side. I tillegg viser empiriske studier av nettverksledelse i helsesektoren at mellomledere som er *sentrale aktører* i profesjonelle nettverk, øker sin innflytelse i sin egen organisasjon – både «oppover» og «nedover» (Pappas, Flaherty & Wooldridge 2004, Pappas, Flaherty & Wooldridge 2003).

## Oppsummering

Jeg har innledningsvis presentert et teoretisk rammeverk med formål å forstå utdanningsorganisasjoners særegne logikk som løst koblede systemer. Eksempler og empirisk dokumentasjon er i hovedsak trukket fra forskning på skoler som organisasjoner. Jeg vil likevel hevde at de generelle trekkene, også implikasjonene for ledelse, har gyldighet for andre typer utdanningsorganisasjoner, for eksempel høyskoler og universitetsmiljøer. Videre vil jeg hevde at tesene gjelder for de fleste profesjonsbaserte byråkratier, blant annet innenfor helsesektoren (Mintzberg 1980). Et hovedpoeng i min fremstilling er at løst koblede systemer i utdanningssektoren er til dels ekstremt asymmetriske organisasjoner, der den reelle maktbasen er i «bunnen» av myndighetshierarkiet. Videre forsterkes de asymmetriske trekkene av at den operative kjernen, klasserommet, fun-

gerer som et lukket system. Dette lukkede systemet er videre beskyttet av «en kulturell buffer», et normativt belte av forventninger om ikke-innblanding fra formelle ledere.

Med dette bildet i bunn argumenterer jeg for det første for at ledelse er viktig i denne type systemer. Det jeg ovenfor har kalt *innovasjonsparadokset*, underbygger dette argumentet. Utdanningsorganisasjoner er kunnskapsgenererende i sin natur, men organisasjonslogikken motarbeider det ganske åpenbare behovet for å utvikle lærende organisasjoner i utdanningssektoren (Senge 2000). Essensen i denne organisasjonsfilosofien er kollektivisering av individuell spisskompetanse gjennom teamlæring, utforskende læring og fremfor alt kunnskapsdeling – for å heve prestasjonssyklusen (Sadler 2001). For å komme i inngrep overfor denne strategiske utfordringen argumenterer jeg for å trekke veksler på kunnskapsledelse (Nonaka, Toyama & Pyosiére 2001) som supplement til den profesjonsbaserte ledelsesorienteringen som dominerer utdanningsbyråkratier. Nyere forskning dokumenterer til fulle at dersom rektorer og mellomledere praktiserer ulike former for kunnskapsledelse, fremmer det pedagogiske innovasjoner (Printy 2008). Nettverksledelse kan også forstås som en form for kunnskapsledelse, der fokuset er å importere relevant kunnskap fra «frontmiljøer» i de eksterne omgivelsene.

Jeg argumenterer videre for verdibasert ledelsesorientering. Skoler er ideologiske institusjoner med et sterkt verdibasert fundament (Berg 1991, Fullan et al. 2009, Scott 1995). Det er derfor ikke overraskende at en sterkt moralsk eller verdibasert ledelsesorientering materialiserer seg i sterkere påvirkningskraft enn i det motsatte tilfelle. Både verdibasert ledelse, nettverksledelse og kunnskapsledelse innebærer ledelse i samspill, som kategorier av den mer generelle teorien om distribuert ledelse. Mens denne teorien hadde sin opprinnelse i et normativt og demokratisk ledelsesideal, viser nyere empirisk forskning at teorien treffer dagens skoleledelse i praksis på en dekkende måte (Leithwood et al. 2009). Samlet sett gir disse fire ledelsesstrategiene et repertoar for å håndtere ledelse i løst koblede systemer.

## Litteratur

- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational Learning: A theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. In English: *Research on adapted teaching and learning*. Volda: Møreforskning.
- Bakkenes, I., de Brabander, C., & Imants, J. (1999). Teacher Isolation and Communication Network Analysis in Primary Schools. *Educational Administration Quarterly*, 35(2): 166.
- Ball, S. J. (1987). *The Micro-politics of the School*. London: Methuen.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84: 191-215.
- Berg, G. (1991). Analys av en skolas kultur i ett utviklingsperspektiv. In *Uppsala-gruppen* (Ed.): 31 s. Uppsala: Uppsala University.
- Berg, G. (1995a). *I korstrycket. Om rektors roll i skolan. En antologi från SLAV-projektet*. Göteborg: Förlagshuset Gothia.
- Berg, G. (1995b). *Skolkultur - nyckeln till skolans utveckling*. Göteborg: Förlagshuset Gothia.
- Berg, G. (1996). Skolan i spännvidden mellan uniprofessionalism och multiprofessionalism, *Loka Brunn Conference*. Falun: Förlagshuset Gothia.
- Brass, D. J., Calaskiewicz, J., Greve, H. R., & Tsai, W. (2004). Taking Stock of Networks and Organizations: A Multilevel Perspective. *Academy of Management Journal*, 47(6): 795-817.
- Brunsson, N. (1989). *The Organization of Hypocrisy. Talk, decision and actions in organizations*. Malmö: Liber.
- Brunsson, N., & Olsen, J. P. (1993). *The reforming organization*. Bergen-Sandviken: Fagbokforl.
- Bryk, A., Camburn, E., & Louis, K. S. (1999). Professional Community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35(Supplementary): 751-781.
- Carlile, P. R. (2004). Transferring, Translating and Transforming: An Integrative Framework for Managing Knowledge across Boundaries. *Organization Science*, 15(5): 555-568.
- Carlile, P. R., & Rebentisch, E. S. (2003). Into the Black Box: The Knowledge Transformation Cycle. *Management Science*, Vol 49(9): 1180-1195
- Cook, S. D. N., & Brown, J. S. (1999). Bridging Epistemologies: The Generative Dance Between Organizational Knowledge and Organizational Knowing. *Organization Science*, 10(4): 381-400.
- Cuban, L. (1984). *How teacher taught: Constancy and change in American classrooms, 1880-1980*. New York: Longman.
- Deal, T. E. (1990). Reframing Reform. *Educational Leadership*, 47(8): 6.
- Deal, T. E., & Kennedy, A. A. (1983). Culture and School Performance. *Educational Leadership*, 40(5): 14.

- Dobson, S., Eggen, A. B., & Smith, K. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2): 350-383.
- Fullan, M., Cuttress, C., & Kilcher, A. (2009). 8 Forces for Leaders of Change. M. Fullan (Ed.), *The Challenge of Change. Start School Improvement Now!* Thousand Oaks: Corwin.
- Goodlad, J. (1984). *A Place Called School*. New York: Mc Graw-Hill.
- Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78(6): 1360-1380.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management & Administration Leadership*, 28(3): 317-338.
- Hallinger, P., & Heck, R. (2003). Understanding the contribution of leadership to school improvement. I. Wallace, & L. Poulson (Eds.), *Learning to read critically in Educational Leadership & Management*. London: Sage Publications.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1): 5-44.
- Hansen, K. G. (2000). Situert læring i klasserommet. K. Illeris (Ed.), *Tekster om læring*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Hansen, M. (1999). The search-transfer problem: The role of weak ties in sharing knowledge across organizational subunits. *Administrative Science Quarterly*, 44: 82-111.
- Hargreaves, A., & Shriley, D. (2009). The Fourth Way of Change. M. Fullan (Ed.), *The Challenge of Change. Start School Improvement Now!* Thousand Oaks: Corwin.
- Harris, A., Jamieson, I., & Russ, J. (1995). A Study of 'Effective' Departments in Secondary Schools. *School Organisation*, 15(3): 283-299.
- Haug, P., & Bachmann, K. (2007). Mangfold, individ og fellesskap. J. Møller, & L. Sundli (Eds.) *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Holm, A. (2002). Distributional justice in the Norwegian basic school – a study of distribution and preferences. *European Education*, 34(3): 55-73.
- Kahn, W. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4): 692-724.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R., & Turmo, A. (2004). *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lauglo, J. (1998). Populism and Education in Norway. A. Tjeldvoll (Ed.), *Education and the Scandinavian Welfare State in the Year 2000*. New York: Garland Publishing Inc.

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). The Relative Effects on Principal and Teacher Sources of Leadership on Student Engagement with Schools. *Education Administration Quarterly*, 35(Supplemental): 679-706.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. www.wallacefoundation.org.
- Leithwood, K., Mascall, B., & Strauss, T. (2009). *Distributed Leadership according to the Evidence*. New York: Routledge.
- Marks, H. M., & Louis, K. S. (1999). Teacher Empowerment and the Capacity for Organizational Learning. *Education Administration Quarterly*, Vol 35(Supplemental): 707-750.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. *Education Administration Quarterly*, 39(3): 370-397.
- Meece, K. J. (2010). *A Comparative Case Study Examining the Role of the High School Principal in Fostering a Culture of Civility and Its Influence on Teacher and Student Self-efficacy, Engagement, Affiliation, and Academic Achievement*. Unpublished Doctoral dissertation, University of California, Santa Barbara.
- Meyer, J. W. (1992). Innovation and Knowledge in Use. J. W. Meyer, & W. R. Scott (Eds.), *Organizational Environments. Ritual and Rationality. Updated Edition*. Newsbury Park: Sage Publications.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2): 340-363.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1992). The Structure of Educational Organizations. J. W. Meyer, & W. R. Scott (Eds.), *Environments. Ritual and Rationality. Updated Edition*. Newsbury Park: Sage
- Meyer, J. W., Scott, W. R., & Deal, T. E. (1992). Institutional and Technical Sources of Organizational Structure: Explaining the Structure of Educational Organizations. J. W. Meyer, & W. R. Scott (Eds.), *Organizational Environments. Ritual and Rationality. Updated Edition*. Newsbury Park: Sage Publications.
- Mintzberg, H. (1980). Structure in 5's: A Synthesis of the Research on Organizational Design. *Management Science*, 26(3): 322-341.
- Mintzberg, H. (1993). *Structure in Fives. Designing Effective Organizations*. New York: Prentice-Hall.
- Mulford, B. (2003). School Leaders: Challenging Roles and Impact on Teacher and School Effectiveness, *OECD Commissioned Papers*: 114: OECD.

- Nembhard, I. M., & Edmondson, A. C. (2006). Making it safe: the effects of leader inclusiveness and professional status on psychological safety and improvement efforts in health care teams. *Journal of Organizational Behavior*, 27(7).
- Nonaka, I. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*, 5(1).
- Nonaka, I., Toyama, R., & Pyosiére, P. (2001). A Theory of Organizational Knowledge Creation: Understanding the Dynamic Process of Creating Knowledge. M. Dierkes, A. Berthoin Antal, J. Child, & I. Nonaka (Eds.) *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Oxford: Oxford University Press.
- Orton, J. D., & Weick, K. E. (1990). Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. *Academy of Management Review*, 15(2): 203-223.
- Pappas, J. M., Flaherty, K., E., & Wooldridge, B. (2004). Tapping into Hospital Champions-Strategic Middle Managers. *Health Care Management Review*, 29(1): 8.
- Pappas, J. M., Flaherty, K., & Wooldridge, P. (2003). Achieving strategic consensus in the hospital setting: A middle management perspective. *Hospital Topics*, 81(1): 15.
- Paulsen, J. M. (2008a). *Managing Adaptive Learning from the Middle*. Unpublished Doctoral Dissertation, BI Norwegian School of Management, Oslo.
- Paulsen, J. M. (2008b). Profesjonelle nettverk - motor for effektiv samhandling. *Yrke*, 12: 22-24.
- Paulsen, J. M. (2009). Mellomlederen- den undervurderte endringsagenten. *Bioingeniøren*, 12: 25-26.
- Poliany, M. (1983). *The Tacit Dimension*. Gloucester, Mass: Peter Smith.
- Printy, S. M. (2008). Leadership for Teacher Learning: A Community of Practice Perspective. *Educational Administration Quarterly*, 44(2): 187-226.
- Printy, S. M., Marks, H. M., & Bowers, A. J. (2009). *Integrated Leadership: How principals and teachers share transformational and instructional influence*. Michigan: Michigan State University.
- Rowan, B. (1982). Organizational structure and the institutional environment: The case of public schools. *Administrative Science Quarterly*, 27: 259-279.
- Sadler, P. (2001). Leadership and Organizational Learning. In M. Dierkes, A. Berthoin Antal, J. Child, & I. Nonaka (Eds.) *Handbook of Organizational Learning & Knowledge*. Ladenburg: Oxford University Press.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith.
- Scott, W. R. (1992). The Organization of Environments: Network, Cultural, and Historical Elements. J. W. Meyer, & W. R. Scott (Eds.) *Organizational Environments. Ritual and Rationality. Updated Edition*. Newsbury Park: Sage Publications.
- Scott, W. R. (1995). *Institutions and organizations*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.



- Senge, P. (2000). *Schools that learn. A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday/Currency.
- Silins, H. C., Mulford, W. R., & Zarins, S. (2002). Organizational Learning and School Change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5): 613-642.
- Song, M., & Miskel, C. G. (2005). Who Are the Influentials? A Cross-State Social Network Analysis of the Reading Policy Domain. *Educational Administration Quarterly*, 41(2): 7-48.
- Starratt, R. J. (2005). Cultivating the moral character of learning and teaching: a neglected dimension of educational leadership. *School Leadership & Management*, 25(4): 399-411.
- Thompson, J. D. (1967). *Organizations in action: social science bases of administrative theory*. New York: McGraw-Hill.
- Vibe, N., Aamodt, P. O., & Carlsen, T. C. (2008). *Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECD's internasjonale studie av undervisning og læring*. Oslo: NIFU STEP.
- Weick, K., & Roberts, K. H. (2001). Collective Mind in Organizations: Heedful Interrelating on Flight Decks. In K. Weick (Ed.), *Making Sense of the Organization*. Malden, Ma: Blackwell.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21: 1-19.
- Weick, K. E. (2001). Management of Organizational Change Among Loosely Coupled Elements. In K. E. Weick (Ed.), *Making Sense of the Organization*. Malden MA: Blackwell Publishing.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiley, S. D. (2001). Contextual Effects on Student Achievements: School Leadership and Professional Community. *Journal of Educational Change*, 2001(2): 1-33.
- Witziers, B., Bosker, R. J., & Krüger, M. L. (2003). Educational Leadership and Student Achievements: The Elusive Search for an Association. *Education Administration Quarterly*, 39(3): 398-425.

