

Kapittel 13

Eit translasjonsteoretisk perspektiv på kunnskapsleiing i skular

ØYVIND GLOSVIK

SAMANDRAG Denne teksten handlar om korleis nokre kunnskapsomgrep kan vidareutvikle hypotesane om at iverksetting av reformer kan forståast som translasjon. Ein påstand er at translasjonskompetanse kan utviklast gjennom kunnskapens ontologiske nivå. Teksten spør om Røviks påstand om at egne og andres erfaringar må ligge til grunn for omsetjing (2014), kan vidareutviklast gjennom inndelinga i uttrykt, praktisk og underforstått kunnskap. Dersom desse kunnskapsformene vert drøfta i lys av fleire organisatoriske nivå, vil vi kunne få eit djupare og rikare bilete av kva vilkår og moglege handlingsvegar skuleleiarar og lærarar har, når reformer møter skulekvardagen.

NØKKEWORD translasjonskompetanse, kunnskapsformer, skuleleiing, iverksetting

ABSTRACT How might some concepts of knowledge be applied when new hypotheses on policy reforms are developed? It is assumed in this text that translational competence at school level could be developed if our concepts on school leadership to a certain degree encompass an understanding of knowledge on different ontological levels. Røvik (2014) states that organisational translation is built on both one's own but also other's experiences. The text asks if this assumption could be further developed through the concepts tacit, explicit, and practical knowledge. As these knowledge ideas are discussed in view of several organisational levels, a rich and developed conceptual framework for understanding policy reforms in everyday life at school level emerges.

INTRODUKSJON

Leiing av kunnskapsprosessar som forvaltning av immateriell kapital

Det finnast ikkje noko meir immaterielt enn våre tankar. Tankane utgjer kunnskap, og kunnskapsleiing handlar difor om forvaltninga av immateriell kapital. Frå tid til annan skjer det endringar i måten kapitalen blir forvalta på. Vi kallar det gjerne «reformer».

I denne teksten blir det teke utgangspunkt i det Røvik (2014 s. 416) kallar ulike iverksettingsdoktriner i ei drøfting av reformer i utdanningssektoren. Etter Røvik må egne og andres erfaringar liggje til grunn for omsetjing når nye, immaterielle idear møter skulekvardagen (op.cit., s. 408). Men kva skjer når vi definerer erfaring som kunnskap på fleire, *ontologiske* nivå og som forvalta på fleire *organisatoriske* nivå? Kan vi ved å kople saman omgrepet translasjon eller omsetjing med omgrepet kunnskap vidareutvikle vår forståing av dei omsetjingprosessane som finn stad når skuleleiarar og lærarar forvaltar skulens immaterielle kapital?

METODE

Denne teksten har først og fremst teoretiske ambisjonar. Teksten byggjer ikkje på egne data, men nyttar døme og tilvisingar til andre studiar. Nokre føresetnader vert ikkje nærare drøfta. For det første, at mellom reformene i utdanningssektoren finn vi nokre viktige masteridear (Røvik og Pettersen, 2014). Ein av desse er ‘leiing’ (Møller, 2014). Det sterke søkelyset på formelle leiarar i skulestellet skapar forventingar om at rektorar og andre formelle skulelærarar skal stå i spissen for kunnskapsprosessar. Ein annan masteridé er at skular og lærarar vert eksponerte for eit krav om evidensbasert praksis (Røvik og Pettersen, 2014). For det tredje peikar Telhaug (2005, sitert i Røvik, 2014 s. 405) på ei sterk nasjonal og internasjonal dreining mot praksis i konkrete skulekontekstar generelt.

Røvik kallar sin posisjon for pragmatisk institusjonalisme. Den avviser dei mest optimistiske ideane om overføring av organisasjonskunnskap, men stiller seg også open for at det han kallar adopterande organisasjonar over tid kan nedfelle nye idear på praksisplanen (2007 s. 249). Etter Røvik sin omgrepsbruk må reformidear omsetjast, og omsetjarens kunnskap blir viktig. Kjelder til kontekstspesifikke vilkår for omsetjing vil altså vere egne og andres erfaringar, i tillegg til eksternt, forskingsbasert kunnskap (2014 s. 408).

I dette perspektivet tek ein likevel ikkje for gitt at reformer faktisk vert sett ut i livet. I alle fall ikkje overalt. Røvik (2007) s. 255 ff) spør om *grunnane* til at noko vert omsett. Det spørsmålet blir ikkje handsama i dette arbeidet, men vi tar altså

som gitt at det er nokre sterke idear (masteridear) som vil utfordre eit felt, eit område og krevje omsetjing (eller ikkje-omsetjing. Røvik spør også etter *oversetjarane*. I skuleverket vil rektorar spele ei viktig rolle, men også lærarane. Men omsetjing kan forståast som prosessar både på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå. Nivåa vil vere sentralt i det vidare. Denne teksten sitt bidrag ligg her. Eit tredje spørsmål er om det finnast *spesielle mønster* når omsetjing finn stad. Eg vil i det vidare drøfte nokre omgrep som kan danne basis for ein mogleg måte å leite etter reglar for kontekstualisering i skuleverket på. Eit siste spørsmål frå Røvik, om *verknadane* av translasjon, drøftar eg nærare her.

EIT TRANSLASJONSTEORETISK UTGANGSPUNKT

Den tradisjonelle doktrinen for iverksetting av utdanningspolitiske reformer er den hierarkiske (op.cit., s. 412 ff). Reformar blir best sett i verk frå toppen, gjennom myndige og kyndige leiarar og tilsette som arbeider planmessig og systematisk. Ei anna forståingsramme er profesjonsdoktrinen, som inneber at reformer bør vere godt forankra mellom det pedagogiske bakkepersonalet. Nettverksdoktrinen peikar på at partnerskap og samarbeid gjennom erfaringsbreidde og divergerande kompetansar gjev synergjar og aukar utdanningsaktørane handlingskapasitet. Det er likevel den translasjonsteoretiske doktrinen som er utgangspunkt her. I kva grad, og korleis, omformar ulike grupper og aktørar i den praktiske kvardagen, reformer til sine egne?

Nøkkelen til omsetjing synest etter Røvik (op.cit.) å vere omgrepet *kontekstualisering*. Med det meiner han at ein prøver å introdusere representasjonar av praksisar frå bestemte kontekstar i ein ny organisatorisk kontekst (op.cit., s. 293). I det vidare er det fire av Røviks omgrep vi skal konsentrere oss om: *Innskrivingsreglar*, *omsetjings- og omformingsreglar*, *modus for translasjon* og *translatørkompetanse*.

Innskrivingsreglar

Med det meinast at ein idé (del av ein reform) gjennom sosiale fortolkings- og meiningsdanningsprosessar blir utstyrte med «markørar» som knyter den til – og gjer at den kan kjennast att – i ein lokal kontekst (op.cit., s. 302). Røvik nemner to typar innskrivingsreglar; den første er *lokalisering*, som inneber at dei generelle ideane blir knytte til lokale referanserammer, t.d. sektorspesifikke utfordringar (på cit s. 303). Den andre innskrivingsregelen er å «tidsmarkere» ein idé ved å skrive den inn i ei lokal tid (op.cit., s. 303). Det inneber å utstyre den med tilvisingar til bestemte, lokale hendingar eller problem som gjer at det generelle,

abstrakte og globale ved ideane vert nedtona til fordel for det lokale. I kapittel fire skal vi prøve ut lokal kunnskapsstruktur, eller i dette tilfellet *lærarens profesjonelle, eksisterande kunnskap* som nytt element eller ny regel. I dette ligg det at ein idé, ein reform eller del av reform er ein abstrakt representasjon som utfordrar eksisterande representasjonar. Men desse kan vere meir eller mindre konkrete, meir eller mindre abstrakte. Vi skal ta i bruk omgrepsparet *underforstått og uttrykt kunnskap* når vi drøftar lærarens profesjonelle kunnskap i lys av omgrepet innskriving.

Omsettings- og omformingsreglar

Desse handlar først og fremst om kva som skjer med innhaldet i idear når ein prøver å overføre dei til ein ny organisatorisk kontekst (op.cit., s. 306). Spørsmålet gjeld graden av omforming av det «nye», i lys av det «gamle». Røvik spør vi analytisk kan skilje mellom fire grunnleggjande omsetjingsreglar; a) kopiering, b) addering, c) fråtrekking og d) omvandling. Også dette skal drøftast i lys av kunnskapsomgrep. I kapittel fem spør vi om ikkje nett trekk ved eksisterande kunnskap, og måten leiarar handterer eksisterande kunnskap og krav om kunnskapsutvikling på, vil påverke kva omsetjingsregel som faktisk blir følgt i ein konkret organisasjon? Røvik stiller spørsmålsteikn ved ein teori om at «slappe» leiarar ikkje påverkar omsetjing, men at agerande leiarar gjer det (op.cit., s. 300). I kapittel fem skal vi utfordre dette perspektivet gjennom omgrepsparet proaktive og reaktive leiarar.

Tre modusar for translasjon

Røvik antyder at dei fire ulike reglane for omsettings- og omformingsreglar kan sub-sumerast til tre modusar for translasjon (op.cit., s. 308 ff), der omsetjing i *reproduserande modus* inneber at organisasjonar prøver å gje att og gjenskape så nøyaktig som mogeleg, når dei set over mellom ulike kontekstar. Regelen «kopiering» er viktig her, og Røvik skisserer vilkår og sannsyn for at denne forma for overføring skal kunne finne stad. I *modifiserande modus* meiner Røvik at organisasjonar «trekkjer frå» og «adderer» element av dei representasjonane som blir prøvd innført i den nye konteksten. I *radikalt modus* peikar han på at generelle representasjonar kan omvandlast når dei møter nye organisasjonar på ein slik måte at dei framstår som lokale innovasjonar meir enn ein lokal utgåve av ein ekstern praksis. I kapittel seks spør vi om ulike modusar for translasjon handlar om møtet mellom skuleleiarar og lærarar, og om lærarane sjølve kan stå for translasjon. Skuleleiararen si rolle som kunnskapsleiar vil då innebere å leie andre translatorar, like mykje som han eller ho sjølve er det.

Translatørkompetanse

Med omgrepet *translatørkompetanse* tar Røvik eit nærast normativt utgangspunkt (op.cit., s. 319) når han hevdar at det er ein kritisk suksessfaktor for å lukkast med idéoverføring. Han skisserer tre, nærast idealtypar, av oversetjarar. Den *modige og kreative oversetjaren* evnar å ta omsyn både til det som skal overførast, kvar det kjem frå og evnar å gje det meining i ein ny kontekst. Den *tolmodige omsetjaren* har styrke og tolmod til å delta i dei lokale diskursane som har potensial til å gjere eksterne idear om til lokal praksis. Organisatorisk prat og formålsretta prat blir brukte som stikkord her. Det handlar her om omsetjarar som brukar tid og krefter på å vere til stades, og gjennom slike prosessar maktar å bidra til å konkretisere ideane. Det handlar om at prat blir transformert til praksis (op.cit., s. 334). Den sterke omsetjaren er ein idealtipe som forstår – og deltar i – omsetjingsprosessar i kontekstar med interessemotsetningar og konflikhtar. Omsetjarens deltaking i lokale prosessar skapar støtte, men også motstand. Motstanden kallar på omsetjarens styrke (op.cit., s. 335). I det avsluttande kapittel sju ser vi innsiktene denne teksten i lys av desse idealmodellane.

Å UTFORDRE LÆRARENS PROFESJONELLE KUNNSKAP

Dersom ein reform eller del av ein reform er ein abstrakt representasjon, utfordrar den eksisterande representasjonar. Desse representasjonane kan vi i skuleverket forstå som *lærarens profesjonelle, eksisterande kunnskap*. Når noko blir skrive inn i ein ny kontekst, blir det ikkje skrive inn i eit tomrom. Innskriving påverkar eksisterande kunnskap, men kva er det? Vi skal her nytte omgrepsparet *underforstått og uttrykt kunnskap* når vi drøftar lærarens profesjonelle kunnskap i lys av omgrepet innskriving.

At kunnskap berre kan formulerast verbalt, og at ein alltid kan føre bevis for den gjennom empiriske metodar, står i motsetning til det mange faktisk forstår som kunnskap (Johannesen, 2000, Grimen, 2001), og sambandet mellom det praktiske og det teoretiske har i mange former vore drøfta innanfor fagmiljøa som utdannar til profesjonsyrka (t.d. Dahl Jacobsen, 1964, Skår, 2010). Dette er viktig når vi skal forstå spørsmål som t.d. kvifor krav om evidensbasert undervisning møter motstand frå den erfarne læraren.

Kanskje syner teori og praksis til to sider ved kunnskapen, ikkje to ulike typar kunnskap (Wenger, 1998 s. 67) og Polanyi (1966). I denne teksten blir omgrepa «uttrykt» og «underforstått» nytta, Dei engelske nemningane er «explicit» og «tacit». Den grunnleggjande tilvisinga til underforstått kunnskap er Polanyi (1881–1976). Han gav i 1966 ut boka *The Tacit Dimension*, og på norsk er det relativt

vanleg å kalle det for «taus kunnskap», det han kallar «tacit knowlegde» eller «tacit knowing», (t.d. Hamran, 1987). Men tacit har etymologisk sett to tydingar, og på norsk kan det vere rett å omsetje den eine med 'taust' fordi det tyder å utrykke noko utan ord eller tale fordi det er grunnleggjande ordlaust, men den andre tydinga er at noko er underforstått eller indikert med ei handling.

Konklusjonen er uansett at vi kan forstå lærarens profesjonelle, eksisterande kunnskap som både underforstått og uttrykt. Dersom ein reform blir sett i verk i kva som helst slags skulekontekst, vil reaksjonen, haldninga og dermed vegen over til endra praksis bli påverka av kva del av lærarens kunnskapsbase den utfordrar. Til meir radikale reformer er, til fleire lærarar og skuleleiarar vil vere avhengige av korleis «markeringar» koplar underforstått kunnskap til nye idear.

Underforstått kunnskap i undervisningssamanheng

Polanyi har fleire forståingar av kva underforstått kunnskap kan vere (Polanyi, 1966 s. 4). Den første kallar han *den funksjonelle strukturen*. Eit døme: Ein lærar tek seg alltid god tid i samtaler med foreldra. Han opplevde ein gong å ikkje fange opp faresignal om korleis ein elev hadde det i heimen. Det underforståtte er *den potensielle koplinga* mellom to hendingar. Den *fenomenologiske strukturen* ved underforstått kunnskap handlar om korleis læraren gjennom tale og handling skapar *situasjonen undervisning*, og dermed i sterkare grad er underforstått i ei fenomenologisk tyding. Koplinga mellom det funksjonelle og det fenomenologiske representerer ei tredje form for underforstått kunnskap, den *semantiske*. Med det meiner Polanyi at *meninga* med handlingar også vil vere meir eller mindre underforstått. Meininga med undervisninga er ikkje undervisninga i seg sjølv, men i den heilskaplege situasjonen som gir mening for dei som deltek der. Den fjerde forma er den *ontologiske*. Det grunnleggjande argumentet er at vi erkjenner kunnskap på ein annan måte når vi har fysisk eller tett kontakt med den, i meininga at vi deltek, går inn i, eller brukar oss sjølv aktivt i kunnskapsprosessane.

Sett i lys av omgrepet innskriving, er det grunn til å tru at gjennom tids- og lokaliseringssprosessar kan det vi forstår som den funksjonelle strukturen i underforstått kunnskap, vidareutviklast, dersom prosessane i rimeleg grad speglar lærarane faktiske erfaringar. Når det gjeld den fenomenologiske strukturen, er den i langt større grad enn den funksjonelle 'taus' i meininga ordlaus. (op.cit., s. 11). Dersom innskriving av nye idear utfordrar her, vert det truleg langt meir krevjande, fordi det vil handle om det vi kallar å vere «profesjonell». Det «den profesjonelle» tenkjer om seg sjølv på eit fenomenologisk nivå, må openbert avgrense kva som kan bli oppfatta som legitime markørar når nye idear blir innførte i ein lokal kontekst. Døme på dette såg vi då to lærarar i Sandefjord nekta å ta i bruk eit

detaljert evalueringsskjema i samband med si undervisning. Saka fekk stor merksemd. Dei blei truga med oppseiing, og fekk i 2016 Zola-prisen for å ha synt sivilt mot.¹ Eit liknande tilfelle dukka same året opp i Groruddalen, der åtte barnehagelærar sa dei ikkje ville nytte Oslo kommunes reiskap for språkkartlegging².

Også når det gjeld den semantiske og ontologiske kunnskapen kan innskriving truleg lett mislukkast fordi markørane ikkje blir oppfatta som relevante eller gyldige. Ein kan per definisjon ikkje overføre erfaringar som er unikt knytt til eins eigen kropp og eigne erkjenningsprosessar. Dette kan vi sjå som jo nett ein av kjernebodskapane i translasjonsperspektivet.

Det er eit viktig metafysisk synspunkt at det vil eksistere kunnskap som aldri vil la seg fange i eit formalisert, abstrakt språk. Det inneber likevel ikkje at uttrykt og underforstått kunnskap er to ulike kunnskapstypar, heller to sider av same sak. Polanyi seier at dersom vi prøver å innføre eit strengt skilje her, endar vi med å bryte ned all kunnskap (op.cit., s. 20). Men det betyr også at vi kan prøve og forstå omsetjing i frå den andre enden av dimensjonen – i lys av omgrepet uttrykt kunnskap.

Uttrykt kunnskap i undervisningssamanheng

Uttrykt kunnskap (espoused theory) i skular kan forståast som dei offisielle teori-ane om korleis verda heng saman for lærarar, elevar, leiarar og foreldre (Argyris og Schön, (1978/1996), og som dei artikulerte symbola skular disponerer (Nonaka og Takeuci, 1995). Det er ikkje vanskeleg å sjå føre seg at overføring og innføring av nye idear eller reformer kan påverke slik uttrykt kunnskap i skulesamanheng. Spørsmålet om presise markeringar i innskrivingsprosessane blir viktig, men også enklare når det gjeld uttrykt kunnskap. Eit døme kan vere korleis innføring av nyare, kollektive arbeidsformer eller leiingsformer ved den einskilde skulen kan knytast til resultat på nasjonale prøver. I ein studie av to skular som innfører dette, skriv Aanesland (2013 s. 59) at den eine skulen byggjer opp eit system og ein struktur som gjentek seg frå år til år, slik at lærarane kjenner att oppgåver sjølv om dei måtte vere usamde i dei. Ved den andre skulen vart nasjonale prøver introdusert gjennom generelle informasjonsmøter utan oppfølging. Det skjer ingen markeringar gjennom plan og struktur.

Den praktiske sida ved kunnskap er viktig for innskrivingsprosessar

Vi har peikt på at kunnskap har både ei underforstått og ei uttrykt, side, men «undervisning» skjer ikkje i eit tomrom, aktiviteten er uløseleg knytt til *andre*

1. <http://www.zola-prisen.no/2017/01/18/zola-prisen-2015-marius-andersen-og-joakim-bjerkely-volden/> (14.02.2017).

2. <http://www.dagsavisen.no/oslo/opplever-tvang-og-mistillit-1.395567> (14.02.2017).

aktørar, andre menneske, andre yrkesutøvarar, og vi finn eit organisert samspel som styrer, påverkar og regulerer handlinga «undervisning». Difor må skulen som sosialt system forståast som den ramma der både underforstått og uttrykt kunnskap blir til profesjonell *praktisk handling*.

Praktisk kunnskap handlar om ferdigheiter (Pettersen, 1997). *Rasjonelle ferdigheiter* vil seie noko om ein lærar faktisk fungerer i ein klasseromsamanheng. *Samhandlingsferdigheiter* inneber ei evne til aktiv lytting og innleving, om praktisk-moralsk «fronesis» (Brunstad, 2009), *Manuelle ferdigheiter* omfattar det å kunne undervise ein krevjande elev, utøve klasseleiing og å bruke dei tekniske apparata og ein treng for å kunne fungere som lærar. Men desse eksisterer berre i ein kollektiv samanheng. Det er ikkje den einskilde lærar sjølv som definerer kva som er god undervisning, det vil alltid skje ei form for kollektiv normering i eit kollegafelleskap og i ein klasseromsamanheng. Det må difor eksistere ei slags fellesforståing for kva rolle ein skule skal spele, knytt til individa si tenking, men uavhengig av dei konkrete individa. Det er også snakk om at nokre felles oppfatningar blir oppfatta som meir meiningsbærande eller meiningsskapande enn andre, og at desse oppfatningane vert skapte og oppretthaldne ved at individa deltek i ein felles, praktisk retta aktivitet. Kunnskap i skular, og dermed endring av denne kunnskapen gjennom innskriving av nye må difor også forståast i lys av desse praktiske sidene av kunnskapen. Den praktiske sida ved kunnskap er difor ikkje logisk i motstrid til ei forståing av underforstått og uttrykt kunnskap. Tvert om, ved forstå underforstått og uttrykt kunnskap som to sider av den same, eksisterande kunnskapen, får vi eit bilete av kor kontekstualiseringsprosessar (må) finn(e) stad. Samstundes blir det praktiske handlingsrommet skuleleiaren som omsetjar kan arbeide i, teikna opp. *Det er praktiske, kollektive møtet mellom den underforståtte og uttrykte som blir det interessant brennpunktet for omsetjing.*

Det praktiske, kollektive møtet ved den einskilde skulen

Men korleis framstår kunnskap som eit kollektivt fenomen ved ein skule? Scott (1995 s. x) nemner tre ulike 'pilarar' som kvar for seg eller i lag fungerer regulerande og stabiliserande på institusjonar (1995 s. 33). Og deira praksis. Formelle reglar og framgangsmåtar, t.d. i form av krav om evidensbaserte undervisningsformer, kan saman med regulative, formelle kontrollsystem regulere individa, men det kan vi også førestille oss at grupper gjer, gjennom normer og verdjar. Kognitive kategoriar og typologiar som dominerer mellom individa, kan på den andre sida påverke organisasjonar og grupper. Dette gjer det mogeleg å tale meiningsfullt om kunnskap mellom undervisningspersonale på alle tre nivåa.

Dei tre pilarane peikar på at tre ulike nivå kan gi mening til omgrep som overføring av nye idear i skular. Gjennomgangen av resonnementa så langt tyder også på at det er eit samanfall som gjer at translasjon kan forståast i lys av dei *individuelle* ferdigheitene og kognitive bileta og minna som utgjer skulens handlingsreportoar, men også i form av idear, doxa og meiningar på *gruppenivå*, og at desse vert ramma inn av eit formelt system på *organisasjonsnivå*. Translasjonsomgrepet gjev mening på alle tre nivåa, og peikar på at vi kan forstå praktisk, kollektiv omsetjing- og omforming både i lys av individa, gruppa og organisasjonen.

I tabell 1 ser vi korleis dei tre nivåa av praktiske, kollektive møte kan skildrast som vertikale verdier.

SKULELEIAREN OG OMSETJINGS- OG OMFORMINGSREGLANE

I det vidare skal vi la omgrepsparet proaktive og reaktive leiarar møte omgrepsparet underforstått og uttrykt kunnskap. Ei slik tenking skapar fire kategoriar som lar seg gjenspegle i det Røvik (2014) kalla iverksettingsdoktriner. Den reaktive leiaren som konsentrerer seg om den uttrykte kunnskapen, er den idealtypiske leiaren i lys av den hierarkiske doktrinen. Det er lett å sjå føre seg at for den reaktive skuleleiaren framstår kopiering som den sjølvsahte omsetjingsregelen. Ei anna passiv leiarrolle framstår når den reaktive arbeider med den einskilde læraren si individuelle utviklings- og modningsprosess. Kunnskapsutviklinga er i denne meininga knytt til individa si vekst og utvikling, og i lys av omsetjing kan omgrepa addering og fråtrekking fungere, avhengig av korleis individuelle representasjonar, eller det som er kalla den funksjonelle strukturen i taus kunnskap, fell saman med dei eksterne representasjonane. Ei meir aktiv leiarrolle vil vere knytt til formell kunnskapsutvikling gjennom etter- og vidareutdanning av lærarane. Addering er den naturlege translasjonsregelen som høyrer heime i denne kategorien.

Hypotesen i det vidare er at translasjonsregelens omvandling truleg berre kan forståast i lys av det vi kan kalle «tillemping og praktisk bruk av kunnskap i eit fellesskap», ein stad, eit rom eller eit sett av aktivitetar der proaktive leiarar arbeider med å knyte saman uttrykt og underforstått kunnskap til praktiske handlingar. Den praktiske kunnskapen vil i denne meininga framstå som den staden der Argyris og Schön seier uttrykt teori møter bruksteori (1978/1996), det Nonaka (1994) og Nonaka og Takeuchi (1995) kallar kombineringsregelen, og kanskje det berre er her vi kan leite etter det Røvik kallar omvandling (2007 s. 315). Men kva kan skuleleiaren arbeide med i dette rommet? (Sjå også tabell 1.)

Skuleleiaren kan addere og trekkje frå på individnivå

Lærarens individuelle ferdigheiter kan forståast i lys av alle tre sidene ved kunnskapsomgrepet. Dei vil gjennom utdanning vere knytte til ein form for uttrykt kunnskap, men vil med tida utvikle underforstått kunnskap. Denne kan vere knytt til gjennomføringskunnskap i vid tyding, at ein beherskar eige fag eller domene på ein slik måte som Dreyfus, Dreyfus og Anathious (1986) sine høgre ferdighetsnivå forutset, eller på annan måte vere knytt til personlege erfaringar i yrkes-samanheng. Den einskilde yrkesutøvaren vil også, slik til dømes Donald Schön gjer greie for, kunne reflektere over denne erfaringa, og bli det han kallar ein reflekterande praktikal (1983).

Leiarar kan rette søkelys på dette, og samla framstår det ei leiarrolle som konsentrerer seg om individa si utdanning, erfaringar og modning og deira refleksjon over den praksisen dei vann. Skuleleiaren kan bidra til både addering og fråtrekking på dette nivået. Det er naturleg å spørje om mentoromgrepet høver som namn på denne rolla?

Leiaren kan omvandle idear og meiningar på gruppenivå

Uttrykt kunnskap på gruppenivå kan framstå som lokalt språk, eller deklarativ hukommelse som utløyser den same reaksjonen eller forståinga mellom ei gruppe av organisasjonsmedlemer (Nonaka og Takeuchi, 1995, Senge, 1990/2006). Felles historier, delte fortellingar og myter kan også fungere som episodisk hukommelse, det same kan felles rutinar og handlingar som er trena inn som prosedyrar vere (Scott, 1995). Leiarar kan påverke grupper og lag ved sjølv å kjenne til og bruke lokalt språk, dele felles historier og delta i meiningsberande handlingar. Praktisk kunnskap er interessant i lys av Weick og Roberts idé om den merksame organisasjonen (1993). Desse forfattarane nyttar omgrepa «sinn» («mind»), og «merksam» («heedful»), med tilvising til Ryle (1949) når dei vil forklare kvifor og når ei eining fungerer som kollektiv organisasjon. Når ting ikkje fungerer, er det ikkje mangel på trening eller kunnskapsmangel som er problemet, men sviakt i evna til å sjå, vere merksam, ta omsyn til felles aktivitetar. Men på gruppenivå, har vi sagt, finnast det ikkje underforstått kunnskap. Den finnast berre hos individa, men forstått som omvandling ser vi at kunnskapen – det som er addert eller trekt frå på individnivå – kan få konsekvensar på gruppenivået, som praktisk kunnskap i ein konkret røyndom der organisasjonshandlingar vert endra. Dersom laget, gruppa, endrar praksis. Kunnskapsleiarrolla i denne meininga kan her difor liknast med trenaren, den som trener opp eit lag, eit team, ei gruppe til å fungere som ein heilskap.

Leiaren kan forvalte reglar og prosedyrar, men legg berre til rette for kopiering? I den snevraste meininga vil «kunnskapsforvaltning» (knowledge management) innebere å regel- og prosedyrebeskrive framgangsmåtar og gjere desse tilgjengelege for medlemene på ulike måtar. I boka *Enabling Knowledge Creation* (2000) brukar von Krogh, Ichijo og Nonaka store deler av innleiinga til å kritisere denne innfallsvinkelen til kunnskap. Dei gjer greie for tre fallgruver. Den første inneber å setje likskapsteikn mellom informasjon og kunnskap. Alle organisasjonar har bruk for den forma for informasjonsstyring som ligg i dokument, databasar og prosedyrar og policyerklæringar. Det handlar om å få rett informasjon fram til dei rette menneska i rett tid. Men problemet er at det ikkje blir skilt tydeleg mellom informasjon og kunnskap. Innanfor skuleforskinga har Roald (2010) problematisert dette gjennom tilvising til Wells' læringsssyklus (1999). Rektor som informasjonsformidlar skapar ikkje kunnskapsutvikling. Kunnskapsforvaltning i denne meininga handlar berre om å leggje til rette for kopiering.

Den andre fallgruva er å tru at kunnskapsforvaltning handlar om verktøy. Eit døme er forsøka på å kartleggje tilsettes kompetanseområde og ferdigheiter, og deretter å setje informasjonsbitane saman på måtar som ikkje dei kjenner att. Det vil – utan at forfattarane sjølve nemner dette – vere som å forsøke å konstruere underforstått kunnskap. Det vil vere ei fallgruve å tru at tal lærarar som har vore gjennom kurs i PALS, seier noko om korleis skulen som kollektiv handterer mobbeprobblem. Kunnskap som addert på individnivå, fører ikkje automatisk til praktisk handling på gruppe- eller organisasjonsnivå.

Den tredje fallgruva er å tru at kunnskapsleiing kan vere knytt til ein stabsfunksjon, ein stilling eller ein spesiell person som skal ha ansvaret for organisasjonens kunnskap. Dette inneber at kunnskapsleiing er noko som må skje tett knytt til elevar og undervisningsaktivitetane, i lys av praktisk forbetnings- og utviklingsarbeid, endring av undervisning og tilbakemeldingar frå elevar, foreldre og lærarar. Nye idear utan dei rette markørane som kontekstualiserer «nytte» på eit nivå som koplar det nye til praktisk handling, vil truleg framstå som tomme slag i lufta.

Forstått i lys av translasjonsperspektivet framstår argumenta til Nonaka og Takeuchi slik (sjå også tabell 13.1): Når dei i tråd med Wells (1999) seier at informasjon om nye idear og eksternt skapte representasjonar ikkje kan vere «kunnskap», handlar det om at deler av den underforståtte kunnskapen aldri kan fangast i eit intersubjektivt, kodifisert språk. Den er uløyeleg knytt til det å vere menneske i klasserommet. Som omgrepet innskriving syner oss, er det grunn til å tru at gjennom tids- og lokaliseringsprosessar kan likevel det vi forstår som den funksjonelle strukturen i underforstått kunnskap, vidareutviklast, dersom ideane faktisk i rimeleg grad gjennom slike markeringar kan knytast til læraranes erfaringar.

Når dei syner til den fallguva verktøyfokus inneber, handlar det om å tru at underforstått kunnskap kan eksistere på gruppenivå (1), medan den tredje fallgruva inneber det motsette, å tru at praktisk kunnskap kan eksistere fråkopla dei einingane som brukar kunnskap og mottar informasjon frå konkrete elevar, foreldre eller andre som er involverte i kunnskapsbruken elles.

Her er det er antyda tre måtar skuleleiarar kan leie translasjonsprosessar på. Ho kan fungere andsynes den einskilde lærarens addering og fråtrekking, han eller ho kan vere trenaren som får lag av lærarar til å fungere på eit høgare nivå, ei form for omvandling, og det kan handle om den meir tilbaketrekte administratoren som rettar søkelys på den formelle kunnskapen, men som ikkje gjer anna enn å leggje til rette for kopiering.

MODUS FOR TRANSLASJON SOM DET Å LEIE ANDRE OMSETJARAR?

Kan desse resonnementa om skuleleiarar utviklast vidare i eit møte med lærarar? Spørsmålet er relevant fordi lærarar har ei sjeldan uavhengig rolle i si yrkesutøving. Det er i den praktiske kvardagen, i klasseromma og dei kollektive arenaene i skulen at translasjon skjer – eller ikkje skjer. Slik sett er det eit viktig spørsmål om det er rektoren eller læraren som er «translatøren». Kanskje handlar omsetjing om relasjonen mellom skuleleiarar og lærarar?

I ein casestudie frå fire skular i Storbritannia har Ball mfl. (2011 s. 626) kartlagt sju ulike «policyroller» på skulenivå. Desse kan vi nytte som døme på korleis ulike lærarhaldningar kan representere noko Røvik ikkje synest å leggje vekt på i si drøfting av ulike modusar for translasjon, nemleg trekk ved aktørane som skal omsetje.

Ball mfl. (op.cit.) talar om *forteljarar* (narrators), som er visjonære. Forteljarane kombinerer ulike «språk», og dei skapar saman med *entusiastar* oppslutning og forståing for korleis *konkret, praktisk handling* kan utleiast av det som i denne teksten vert kalla krav om endring av uttrykt kunnskap, eller innskriving av nye idear, først og fremst ved å skape moralsk og praktisk støtte og oppslutning frå lærarar og elevar (s. 628). Dette liknar på det som i leiingslitteraturen vert kalla *transformasjonsleiing* (Burns, 1978) og i den norske litteraturen ein form for *integrasjon* (Strand, 2007). Som omsetjing er det naturleg å tenkje seg at slike lærarar spelar viktigare roller i innskrivingsprosessar, gjennom lokalisering og tidsmarkering.

Entreprenørar er nærare praksis. Dei kan ha ein noko utypisk bakgrunn, ein annan form for underforstått kunnskap som dei brukar for å produsere originale bidrag og tolkingar, som utfordrar eksisterande praksis og tenking om undervis-

ning. Entreprenøren evnar å tenke originalt og informert om undervisning, men klarar også å gjere tenkinga om til strukturar, roller og taktiske handlingar i ein skulekontekst (op.cit., s. 628). I leiingslitteraturen er entreprenørrolla i organisasjonar velkjent (Strand, 2007), og kombinert med integratorar seier litteraturen at dei kan fungere som ei sterk endringskraft. *Translatørane* er i forfattaranes språkbruk dei som skapar kollektiv handling ut av reformer, konkrete handlingar som er relevante i klasserommet. Det abstrakte blir konkret, gjennom translatørane (op.cit., s. 631). Dei skil seg altså frå forteljarane, som skapar oppslutning om endring. I lys av translasjonsperspektivet kan vi neppe tenkje oss at skular kan komme i verken modifierande eller radikalt modus utan entreprenørar og/eller translatørar.

Mottakarar (op.cit.) er gjerne unge lærarar som har meir enn nok med å klare kvardagen i klasserommet. Ein hypotese vil vere at omgrepa addering og kopiering er omsetjingsreglar som vil «treffe» denne kategorien lærarar. Dei er avhengige av støtte, råd, innspel frå kollegaer og leiarar uansett, for nye idear kan ikkje utfordre ein underforståtte, kunnskap dei ikkje har utvikla enno.

Kritikarar er viktige berarar av alternative diskursar om undervisning. Dei viser til andre syn enn dei dominerande – i vår språkbruk – masterideane, og framstår slik sett som alternative stemmer. I fleire arbeid har Roald (m.a. 2010) argumentert for at «lærande møter» eller «kunnskapsutviklande møter» er ei arbeidsform som høver i skular. Arbeidsforma inneber at kritiske røyster skal kunne bidra konstruktivt i lokale prosessar, og i lys av translasjonsperspektivet er dette interessant fordi ei kan forestille seg at kritikarar i denne meininga kan bidra til omsetjing i modifierande modus, men kanskje også, dersom Roald har rett, bidreg til at omsetjing skjer i radikalt modus. Når nye idear utanfrå kan bli endra radikalt gjennom lokale prosessar, må naudsynlegvis nokon bere fram det som utfordrar.

Den siste rolla Ball mfl. (2011) finn, er kalla *transaktøren*. Det er ei rolle som inneber å gjennomføre det som blir pålagt. Det er naturleg å spørje om denne lærarkategorien først og fremst må forståast i lys av eit reproduserande modus, som fremjar kopiering som omsetjingsregel.

I tabell 13.1 i får eit samla bilete av kva sider av kunnskapen skuleleiarar kan rette merksemd mot, samstundes som vi prøver å plassere dei i lys av mogelege omsetjarkategoriar.

TABELL 13.1: SKULELEIAREN SOM OMSETJAR MØTER LÆRARAR SOM OMSETJARAR

		Skuleleiaren kan rette merksemd mot		
		Individuelle ferdigheiter hos lærarane	Idear og meiningar på gruppenivå	Formaliserte reglar og prosedyrar
		Kan skape modifierande modus, saman med	Kan skape radikalt modus, saman med	Kan skape reproduserande modus, saman med
Dei tre sidene ved kunnskapen	Uttrykt kunnskap i form av evidensbasert undervisning	Mottakarar	Forteljarar	Transaktørar
	Praktisk kunnskap hos lærarar om kva som er gode arbeidsmåtar	Translatørar	Entreprenørar	Fallgruve nr. 3
	Underforstått kunnskap hos den enkelte læraren	Entusiastar	Kritikarar (Fallgruve nr. 1)	Fallgruve nr. 2

I tabell 13.1 er det implisitt ein hypotese om at translasjon i skular skjer i møtet mellom skuleleiaren og lærarane. Hypotesen genererer tre idealtypar translasjon: Den skuleleiaren som rettar merksemda mot dei individuelle ferdigheitene til lærarane, vil samspele med entusiastar, translatørar og mottakarar. Addering, fråtrekking og kopiering skjer i den modifierande modusen som møtet skapar. Skuleleiarar som rettar merksemd mot idear og meiningar på gruppenivå, vil i tillegg kunne samspele med forteljarar, entreprenørar og kritikarar, og dette møtet har i seg potensialet for å skape eit radikalt modus for translasjon, der omvandling av idear kan finne stad. Den siste idealtypen skapar gjennom fokus på formaliserte reglar og prosedyrar først og fremst eit samspel med transaktøren. Samspelet legg grunnlag for det som blir kalla reproduserande modus, der først og fremst kopiering finn stad.

Translasjon i slik modus syner i tabellen tomme kategoriar når det gjeld praktisk og underforstått kunnskap hos lærarar. Grunnen er at slik skuleleiing ville innebære å gå i fallgruve nr. 3. Omsetjing som noko anna enn kopiering kan ikkje skje i reproduserande modus, og logisk sett vil transaktørens funksjonelle kunnskaps-

struktur difor ikkje vere i motstrid til den ideen som skal kopierast. Fallgruve nr. 1 inneber ein kategorifeil, nemleg å tru at underforstått kunnskap kan eksistere på gruppenivå, men kritikarar kan i dette perspektivet bidra med viktige innspel fordi dei nett kan ha erfaringar som bidreg til å skape den radikale modusen. Det vil seie om dei får aksept og tilgang med sine erfaringar. Det kan tenkjast det er her vi bør ta i bruk Nonaka og Takeuchi sin versjon av omgrepet eksternalisering (1995), det å namnsetje egne erfaringar. Det å handsame «kritikarar» på nokon annan måte enn som fullverdige og verdifulle medlemmer, er elles neppe tilrådeleg i kunnskapsorganisasjonar. Ein kan ikkje konstruere semje, men det kan skapast oversetjingsmodus der usemje, kritikk og motdiskursar fremjar lagspel. Det er budskapen i det Senge kallar disiplinen læring i lag (1990/2006). Det å tru at erfarne lærarar sitt problem er manglande informasjon inneber på si side å gå i fallgruve nr. 2. Meir informasjon kan føre til større kognitiv dissonans, heller enn det motsette, og dermed berre skape motstand mot både omvandling, addering, fråtrekking – og kopiering.

OM TRANSLATØRKOMPETANSE

Denne teksten har teke som utgangspunkt at idear må omsetjast før dei kan nå fram til eit klasserom. Vi treng omgrep som seier noko om korleis eksisterande kunnskap på individ- og organisasjonsnivå kan vere vilkår for omsetjing av reformer, eller nye idear til handling. Omsetjinga er det skule- og utdanningsleiarar som står for, saman med dei lærarane som omformar forventingar til handling. Denne teksten syner korleis eit nokså fargerikt og mangesidig omgrepsapparat kan utleiast av ulike inngangar, men vi kan samle dei i tre hovudkategoriar eller idealtypar av skuleleiing som translasjon. Men det er idealtypar som berre så måteleg overlappar med dei fire omsetjarane Røvik skisserer (2007 s. 325 ff.): Den kunnskapsrike, fleirkontekstuelle omsetjaren; den modige og kreative omsetjaren, den tolmodige omsetjaren og den sterke omsetjaren.

Mentorar arbeider med individuelle lærarar og lærarferdigheiter. Dei leiar adderings- og fråtrekkingsprosessar i samspel med translatorar og entusiastar, og dei trøystar og støtter mottakarar i individuelle kopieringsprosessar. Mentoren ser ut til å ha mykje likskap med Røviks tolmodige omsetjar.

Trenarar arbeider med grupper og lag, og dei set over i samspel med forteljarar og entreprenørar og i møte med kritikarar. Saman kan dei omvandle skular fordi dei rettar søkelys på praktisk handling på gruppenivå. Det kan her vere eit slektskap med Røviks modige og kreative omsetjar.

Men så finn vi ikkje dekning for den kunnskapsrike, fleirkontekstuelle omsetjaren og den sterke omsetjaren. Min hypotese er at skuleverket ikkje har plass til

desse idealtypene. På den andre sida kan vi godt tru at *transaktørar*, som nøyer seg med å registrera at andre gjer – eller ikkje gjer – som dei får beskjed om, som administrerer andres kopiering, er ein svak omsetjar. Den svake omsetjaren kan det finnast mange av i det norske skuleverket.

* * *

Eg sa i innleiinga at det ikkje finnast noko meir immaterielt enn våre tankar. Omgrepet leiing blir knytt til mange forskjellige aktivitetar, men grunnleggjande handlar det om å arbeide med tankane og ideane til medarbeidarane. Snublande nær det vi vanlegvis kallar «undervisning». Vi talar ikkje til vanleg om leiing eller undervisning som forvaltning av immateriell kapital, men det kunne vi ha gjort. I denne teksten har eg kopla saman omgrepet translasjon eller omsetjing med omgrepet kunnskap for å vidareutvikle ei forståing av dei omsetjingprosessane som finn stad når skuleleiarar og lærarar forvaltar skulens immaterielle kapital.

LITTERATUR

- Argyris, Chris & Schön, Donald (1978/1996). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Ball, Stephen J. Maguire, Meg, Braun, Annette & Kate Hoskins (2011). Policy actors: doing policy work in schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. Vol 32, 2011, Issue 4 Page 625–639 | Published online: 14 Sep 2011. Routledge. DOI:10.1080/01596306.2011.601565
- Brunstad, Paul O. (2009). *Klokt lederskap: mellom dyder og dødssynder* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Burns, James M. (1978). *Leadership*. NY: Harper & Row.
- Dahl Jacobsen, Knut (1964). *Teknisk hjelp og politisk struktur. En studie av norsk landbruksforvaltning 1874–1899*, (Dr.avh). UiO, Oslo.
- DiMaggio, Paul. O. & Powell, Walter (1991) (red.). *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago University Press. Chicago.
- Dreyfus, Hubert L., Dreyfus, Stuart E. & Tom Athanasiou (1986). *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Free press. New York.
- Grimen, Harald.(2001). «For mange ord om taus kunnskap». *Nordiske organisasjonsstudier* 2001; Volum 3.(1)
- Hamran, Torunn (1987). *Den tause kunnskapen*, Universitetsforlaget, Oslo.

- Huber, George, P. (1991). Organizational Learning: The Contributing Processes and the Litteratures, *Organization Science*, (2), No.1, 88–115.
- Johannessen, Kjell S. (2000). Kunnskapenes ulike artikkelasjonsmodi. En skisse av visse grunntrekk ved vårt tause grep på virkeligheten. *UNIPED* (Tromsø); Volum 22.(3) s. 23–37
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. New York.
- Maguire, M., Braun, A. & Ball, S. (2014). Where you stand depends on where you sit: The social construction of policy enactments in the (English) secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. Vol 36, 2015, issue 4. Page 485–499. Published online: 03 Nov 2014 Routledge. DOI:10.1080/01596306.2011.601565
- Møller, Jorunn (2014). Ledelse som masteridé i norsk skole sett i et internasjonalt perspektiv. I Kjell Arne Røvik, Tor Vidar Eilertsen og Eli Moksnes Furu (red.) *Reformidéer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Cappelen Damm Akademisk. Oslo.
- Nonaka, I. (1994) «A dynamic theory of organizational knowledge creation», *Organization Science*, Vol. 5, No.1, February.
- Nonaka, I. og Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press. New York.
- Pettersen, Roar C. (1997): *Problemet først. Problembasert læring som pedagogisk idé og strategi*. Tano-Aschoug. Oslo
- Polanyi, Michael (1966). *The Tacit Dimension*, Garden City. Doubleday, New York.
- Roald, Knut (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Avhandling for graden philosophiae doctor (PhD) Universitetet i Bergen, Bergen.
- Ryle, Gilbert (1949/2000): *The Concept of Mind*, London: Hutchinson (1949) Penguin Books. London.
- Røvik, Kjell Arne (2007). *Trender og translasjoner. Idéer som former det 21. århundrets organisasjon*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Røvik, Kjell Arne og Pettersen, Hilde (2014). Reformidéenes tilbudsside: Aktører, institusjoner, logikker. I Kjell Arne Røvik, Tor Vidar Eilertsen og Eli Moksnes Furu (red.) *Reformidéer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Cappelen Damm Akademisk. Oslo.
- Røvik, Kjell Arne (2014). Translasjon – en alternativ doktrine for implementering. I Kjell Arne Røvik, Tor Vidar Eilertsen og Eli Moksnes Furu (red.) *Reformidéer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Cappelen Damm Akademisk. Oslo.
- Schön, Donald (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. Temple Smith. London.
- Scott, Richard W. (1995). *Institutions and Organizations*. Sage. Thousand Oaks, California.
- Senge, P. (1990/2006). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*: Currency Doubleday. New York
- Skår, Randi (2010): *Læringsprosesser i sykepleieres profesjonsutøvelse: en studie av sykepleieres læringserfaringer*. Doktorgradsavhandling. Psykologisk fakultet, Universitetet i Bergen. Bergen.
- Strand, Torodd (2007). *Ledelse, organisasjon og kultur*. Fagbokforlaget. Bergen.
- Telhaug, Alfred (2005). *Kunnskapsløftet – ny eller gammel skole. Beskrivelsen og analyse av Kristin Clemets reformer i grunnopplæringen*. Cappelen Damm. Oslo.

- von Krogh, Georg, Kazuo Ichijo, og Kujiro Nonaka (2000). *Enabling Knowledge Creation How to Unlock the Mystery of Tacit Knowledge and Release the Power of Innovation*. Oxford University Press. USA. New York.
- Wells, C.G. (1999). *Dialogic inquiry. Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge University Press. New York.
- Weick, Karl E., & Roberts, Karlene H. (1993). Collective Mind in Organizations: Heedful interrelating on Flight Decks. *Administrative Science Quarterly*, 38, 357–381.
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of Practice*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Aansesland, Torbjørn (2013). *Osloskoleflyktningen – Nasjonale prøvers samarbeidsagent*. En kvalitativ undersøkelse av skoleledere og læreres samarbeid rundt nasjonale prøver ved to skoler i Aust-Agder. Masteroppgave i pedagogikk, Fakultetet for humaniora og pedagogikk. Universitetet i Agder.