

Uve sendes UB dato 23.9.93  
kan ikke utlees.

Arvid Nilsen  
for Eksamenstjenesten

**Står skoleutvikling på  
teoretisk leirgrunn?**

Hovedfagsoppgave i  
pedagogikk skoleforskning



**Andrew Kristiansen**

ISV Universitetet i Tromsø  
Høsten 1993

1SV/pid 23



93C017789



**Står skoleutvikling på  
teoretisk leirgrunn?**

Hovedfagsoppgave i  
pedagogikk skoleforskning

**Andrew Kristiansen**

**ISV Universitetet i Tromsø  
Høsten 1993**

93c017789

## Forord.

Å skulle skrive en teoretisk oppgave har tidvis vært ensomt og strevsomt. Da har det vært viktig å ha kontakt med Tom Tiller og Paul Opdal som hver på sin måte har vært viktige korrektiv og inspirasjonskilder. Tom Tiller har vært hovedveileder, mens Paul Opdal trådte til som biveileder i den perioden Tiller hadde forskningsfri.

Likevel, den som mest har bidratt, ved å være en god støtte og lytter og ved å gi konstruktive kommentarer og bidrag, er Randi Skjelmo. Takk skal du ha!

Jeg vil også takke Ingunn Elstad for å ha tatt seg tid til å lese og kommentere oppgaven.

Til slutt en beskjed til ungene mine, Andreas, Magnus og Eivind: *E e færdi.*

Tromsø, 15.juli 1993

Andrew Kristiansen



**Innhold:**

1.	Problemet	1
1.1.	Innledning	1
1.2.	Avgrensing	2
1.3.	Hva er gjort tidligere?	4
1.4.	Struktur	5
2.	Skoleutvikling	7
2.1.	Innledning	7
2.2.	Begrepsmessige avklaringer	8
2.2.1.	Viktige implikasjoner	12
2.2.2.	Er skoleutvikling nødvendig?	15
2.3.	Modeller for skoleutvikling	17
2.4.	Noen skoleutviklingsprosjekter	20
2.4.1.	Lofotprosjektet	21
2.4.2.	Prosjektet "Miljø og ledelse i skolen"	22
2.4.3	Organisasjonsutviklingsprosjekt i videre- gående skole	24
2.4.4.	LIS-prosjektet i Finnmark	26
2.4.5.	Sammenhenger og fellestrekk	29
2.5.	Bygge på leire, dyrke leirjord	32
3.	Vi må tenke nytt!	34
3.1.	Den aritmetiske middelverditenkning.	34
3.2.	Hvor blir det av elevene?	35
3.3.	Skoleutvikling skal gi bedre læring, ikke bare bedre undervisning.	37
3.4.	Behovet for tilrettelegging av rammer og ressurser.	40
3.5.	Hva mangler?	43

## II

4.0. Teorigrunnlag	44
4.1. Skoleutviklingens vitenskapsteoretiske grunnlag.	44
4.1.1. Positivism	46
4.1.2. Hermeneutikk	49
4.1.3. Kritisk teori	51
4.1.5. Sammenfatning	54
4.2. Virkelighet og kunnskapssyn.	55
4.3. Etske sider ved en felles fortolkning av virkeligheten.	61
4.4. Sammenfatning	64
5. Forholdet til kunnskap	66
5.1. Innledning	66
5.2. Skolekulturens betydning for utvikling	66
5.3. Skoleutvikling sett innenfra	70
5.4. Forutsetninger for egen kompetanse m.h.t. skoleutvikling.	74
6. Skolen og læreren	79
6.1. Innledning	79
6.2. Skolens organisasjonsstruktur	79
6.3. Læreren i skolen	82
6.3.1. Kollegialitet og likhet	83
6.3.2. Læreryrket er spesielt	86
6.4. Dobbelbinding	89
6.5. Lærerne - positivismens tjenere?	93
7. Hva kan vi gjøre?	98
7.1. Grunnleggende forutsetninger	98
7.2. Grunnleggende etiske krav til kommunikasjon	99
7.3. Kommunikasjon og skoleutvikling	100
7.4. Relasjonen lærere - forskere	102
7.5. Hvorfor er kommunikativ kompetanse viktig?	107
7.6. Kommunikasjon gjør seg ikke selv	109



### III

8.	Syntesen	111
8.1.	Lærdommen	111
8.2.	Kan skoleutvikling styres?	112
8.3.	Bakenforliggende krefter og faktorer	113
8.4.	En forskningsmessig utfordring	113
8.5.	Teoriens formål og anvendelse	115
8.6.	Skoleutvikling, hva nå?	116

	Noter	117
	Litteraturliste	



# Kap.1. Problemet.

## 1.1. Innledning

Den problemstilling jeg skal formulere her er vokst fram som et resultat av min praksis som lærer og rektor. I arbeidet som skoleleder fremsto problemet med størst tydelighet. Skolen har stadig blitt konfrontert med at den ikke mestrer oppgavene sine tilfredsstillende. Når jeg i min lærerhverdag så meg rundt kunne også jeg se at ting kunne gjøres annerledes og jeg fant også støttespillere i kollegiet. Inspirert av ideer vi delvis selv utviklet og ideer vi "oppdaget" i pedagogisk litteratur, kurs eller "fikk" fra andre skoler startet vi i årenes løp små og store prosjekter. Atter andre prosjekter kom etter initiativ oven- og/eller utenfra.

Resultatene ble i liten grad slik vi hadde forespeilet oss dem i utgangspunktet. Det var også vanskelig å se at de hadde noen varig effekt, det vil si at virkningen opphørte omtrent samtidig med prosjektet. I den grad man ikke forbigikk prosjektet i stillhet, men forsøkte å evaluere, ble årsaken til manglende resultater ofte tilskrevet rammebetingelser, elever og indirekte også skoleledelsen for manglende støtte og oppfølging.

Da jeg så fikk sjansen til selv å bli rektor var en av mine intensjoner å legge forholdene bedre til rette for skoleutvikling, bl.a. prøvde jeg i den grad det var mulig å endre endel av de rammer jeg tidligere hadde sett på som begrensninger. Den samme linja ble også fulgt av andre rektorer i kommunen og støttet av skolesjefen.

Likevel virket det som om resultatene uteble, modellene og ideene jeg hadde med meg fra tidligere og de jeg etterhvert fikk gjennom LiS-opplæringen<sup>1</sup> virket ikke. Ideen om helhetlig skoleutvikling ble forlatt, i stedet ble det satset på enkelt-

stående prosjekt initiert av enkelte lærere. Og når man i ettertid leser gjennom skolens årsrapporter avtegnes en stor og mangslungen aktivitet. Men helheten, den røde tråd mangler, og jeg vet ikke om skolen ble bedre.

Når jeg nå er i en tredje fase, hovedfagsstudiet i pedagogikk, får jeg også et tredje perspektiv med større avstand og bedre tid til refleksjon. Det har etterhvert gått opp for meg at min opplevelse av skolen ikke er unik, vi er mange som føler det på samme måte. Man vil så gjerne, men man får det ikke til. En rektor sa det slik: Skoleutvikling er som å vaske grisen, straks du snur ryggen til ruller han seg i søla.

## 1.2. Avgrensing

Vitenskapelige studier av feltet har vært dominert av empiriske studier.

Slik skoleutvikling blir presentert teoretisk gjennom litteratur og ulike typer opplæring virker det tilforlatelig enkelt. Det er når man skal ta det med seg ut i skolen at det blir vanskelig, man klarer ikke å omsette ideene i praksis. Det er i dette spenningsfeltet mellom teori og praksis at jeg vil bevege meg.

Jeg ønsker å gjennomføre en teoretisk studie av skoleutvikling og målsettingen er å gi et grunnlag for å generere ny teori innen feltet.

Det kan synes rimelig å trekke den konklusjon at man opplever en manglende forbindelse mellom teori og praksis. På den annen side vil de som ser pedagogikk som en praktisk vitenskap hevde at det er et kunstig skille (Løvlie 92)<sup>2</sup>. Det synes i alle fall nødvendig å se nærmere på forholdet mellom teori og praksis.

I drøftinga vil jeg etterhvert utarbeide en plattform som skal ligge til grunn for min drøfting av ulike aspekter ved skoleutvikling som prosess. Det gjelder ei teoretisk utdyping av begrepet skoleutvikling samt virkelighetsforståelsen og

kunnskapsdanninga.

Jeg skal i det videre arbeid prøve å trekke fram noen aspekter som kan bidra til å forklare hvorfor det er så vanskelig å planlegge og gjennomføre vellykkede forbedringer i skolen. Jeg vil se på hva som skjer med den planlagte endring og skoleutvikling, forsøket på å styre utviklingen. Jeg vil diskutere om denne styrte utvikling lykkes og om man oppnår de ønskede resultater.

Ved bl.a. å se på evalueringsrapporter av gjennomførte skoleutviklingsprosjekt vil jeg presentere variabler som synes å ha betydning for de resultater man oppnår. Men i tillegg vil jeg gjennom drøftingen undersøke bakenforliggende variabler som innvirker på resultatet. Jeg vil i denne avhandlingen søke å **identifisere** noen av disse og **sannsynliggjøre** at deres eksistens er av betydning for skoleutvikling.

Vi kan heller ikke være sikker på at de endringene som er gjort er de vi burde ha foretatt, og om vi har unnlatt å foreta endringer som virkelig ville ha hatt betydning for skolens kvalitet. Svarene på disse spørsmål er verdi- og normavhengige, men de er viktige å ta med i den videre debatten.

Jeg skal konsentrere meg om aktørene på skolenivå, hovedsakelig lærere og rektorer. I drøftinga vil jeg normalt ikke skille mellom disse i den forstand at rektor på de fleste skoler også er lærer. Dette skal så lede opp til ei drøfting av hva som skal til for at endringsarbeidet faktisk skal bære frukter og lede til en selv bærende og kontinuerlig lære- og utviklingsprosess<sup>3</sup>.

Når jeg i framstillingen begrenser meg til lærere og rektorer er det fordi skoleutvikling kan tenkes uten at skolemyndigheter, lokalsamfunn, foreldre og elever deltar i eller støtter prosessen. Derimot kan man neppe forestille seg skoleutvikling uten lærere eller rektors medvirkning. Asle Høgmo (1989:39) betegner lærerne som "krumtappen i skoleutvikling" fordi de danner "sluttstykket i prosessgenereringen" Han fortsetter: "Konkret skoleutvikling står og faller med hva de som sentrale utøvere får til."

### 1.3. Hva er gjort tidligere?

Selv om skoleutvikling er en relativt ny "forskningsdisiplin" innen pedagogikken er det publisert en rekke arbeider i form av bøker om emnet, kursmaterieell etc.. Men dersom antall hovedfags- og doktorgradsavhandlinger som behandler ulike sider ved skoleutvikling kan være et barometer på interessen for feltet, har man de siste 5 åra sett en voksende interesse i Norge. Ideer og modeller har for en stor del vært hentet utenfor skolen, da gjerne fra næringsliv og forsvar. Teoritilfanget har i all hovedsak kommet fra psykologi og sosiologi. I de senere år har man lagt større vekt på skolens egenart ved at man må søke å tilpasse tiltakene til denne egenart. Pedagogisk kompetanse er blitt viktigere.

Man kan se en overgang fra et fragmentert til et helhetlig syn på skoleutvikling. Der man før fokuserte på lærerkompetanse eller læreplaner søker man nå å sette det inn i en helhet og se hele systemet i sammenheng. Denne tendensen kan man finne hos flere forskere såvel i utlandet som her hjemme. Skoleutvikling har hittil vært preget av idemyldring. Mye litteratur behandler hvordan komme i gang og gir ideer til tiltak. Man har satt i gang det ene prosjektet etter det andre. Skoleutvikling er "in" på den måten at mange er opptatt av det og at det stilles relativt store økonomiske ressurser til rådighet, i hvert fall dersom man sammenligner med andre variable kostnader i skolen.

Rapportering og evaluering har ikke vært like sterkt fokusert selv om det finnes enkelte evalueringsrapporter tilgjengelig. Det er først det siste ti-år man har kommet i gang med noenlunde systematisk forskning om hva som gjør at et prosjekt lykkes eller ikke. Som vi skal se har man klart å identifisere enkeltvariabler ved ulike prosjekt som har hatt betydning for utfallet (se kapittel 2.4 Noen skoleutviklingsprosjekter). Mange av disse variablene synes å gå igjen. Men man har i dag ikke tilstrekkelig kunnskap om utviklingsprosessen til at den kan planlegges og kontrolleres i alle faser,

den er fremdeles vanskelig å styre.

Dette tar Basil Bernstein opp i sin bok "*The structuring of pedagogic discourse*" (1990) hvor han i del to søker etter den "kraft" (eng.: agent) som ligger bak og muliggjør variabelnes eksistens. De teorier vi i dag har inneholder ikke prinsipper for å beskrive de sentrale krefter bak de fenomener de undersøker. Årsaken til det mener Bernstein ligger i det at teoriene ikke er opptatt av å gi en slik beskrivelse (1990: 172). De vil for eksempel forstå hvordan ytre maktforhold bæres/ledes fram i systemet. Teoriene er ikke opptatt av egenskaper ved bæreren, men kun av å diagnostisere patologien.

Dette kan være en korrekt iakttagelse for viktige felter innen skoleforskning. Det finnes likevel endel spredte forsøk på å beskrive de bakenforliggende krefter. Stieg Mellin-Olsens bok "*Læring som sosial prosess*" fra 1977 kan leses som et forsøk på å avdekke hvordan slike krefter virker i forhold til læring og undervisning.

#### **1.4. Struktur.**

Oppgaven er i hovedsak ei teoretisk framstilling hvor eksisterende teori og forskningsresultater brukes for å generere hypoteser som senere kan danne grunnlag for ny teori innen skoleutvikling. I den grad jeg bruker egen empiri er det for å utdype og/eller illustrere den teoretiske behandlinga av stoffet. Jeg begrenser ikke drøftingen til et spesielt eller avgrenset område innen feltet skoleutvikling, men ønsker å se på forutsetninger og strukturer som kan være tilstede uansett hva man driver med innen feltet.

Oppgaven starter med ei drøfting og avklaring av begrepet skoleutvikling som innebærer både en teoretisk drøfting og en gjennomgang av noen sentrale skoleutviklingsprosjekt. Hensikten er å vise hvordan skoleutvikling fremtrer i skolen og presentere aktuell tenkning innen feltet. De sentrale spørsmå-



lene som utgjør tråden i denne delen (kap. 2-4) er i hvilken grad man har lyktes og hvilke krav man bør stille til teori og metoder.

Deretter (kap. 5 og 6) tar jeg opp hvordan forholdene i dag ligger til rette for skoleutvikling. Hovedvekten legges på kompetanse og kunnskap, organisering og holdninger. Dette er en her og nå beskrivelse av situasjonen i skolen. Den er ment som en utdypende drøfting av første del og påvisning av noen mulige bakenforliggende krefter og faktorer.

Siste del av oppgaven (kap. 7-8) vies ei drøfting av hva man bør vektlegge i forhold til framtidige skoleutviklingsprosjekt.

## Kap. 2. Skoleutvikling.

### 2.1. Innledning

Skoleutvikling er på mange måter en ny betegnelse på et fenomen som er nesten like gammel som skolen selv. Skolen har alltid vært i utvikling og forandring. Ting skjedde imidlertid ikke like raskt tidligere og var heller ikke satt i system på samme måte som i dag. I stedet for skoleutvikling kunne vi brukt begrep som skoleforandring eller skoleforbedring.

Med skoleutvikling tenker vi helst på skoleutvikling i forbindelse med den styrte og planlagte utvikling, og når det ikke går dit vi styrer eller som vi planlegger kan vi ha lett for å si at skolen ikke utvikler seg. Men norsk skolehistorie er en sammenhengende utviklingshistorie<sup>4</sup>. Utviklingen har til dels skjedd uten og ofte til tross for aktørenes bevisste handling. På engelsk skiller man da også mellom *evolution* og *development*. Førstnevnte er et uttrykk for naturlig utvikling uten aktiv medvirkning, planlegging eller styring. Skolen tilpasser seg. Et eksempel i skolen er endring som først og fremst er et resultat av samfunnsendringer. I denne forbindelse kan nevnes problematikken i forbindelse med likestilling mellom kjønnene som først ble tatt inn i mønsterplanen i 1974, et annet eksempel er innføring av faget livssyn som er muliggjort gjennom svekkelse av kirkens makt i samfunnet.

Når man griper inn og prøver å styre den naturlige utvikling, evolusjonen, får vi utvikling i den engelske betydning av *development*.

Vi har altså utvikling av ulike årsaker, på den siden "naturlig" som resultat av samfunnsendringer, og på den andre siden planlagt og styrt. Det er videre mulig å tenke seg at en utvikling på et nivå har karakter av "development" mens den samme utviklingen på et annet, ofte lavere nivå har karakter

av "evolution". Det vil si at utviklingen på dette nivå bare er resultat av utvikling på et annet nivå.

Skoleutvikling er et mye brukt begrep i dag. Likevel er det ikke noe entydig begrep, man legger forskjellig innhold i det. Jeg skal ta for meg den styrte og planlagte skoleutvikling fra flere sider i det jeg skal se på hva det kan være og hva det kan innebære, deretter vil jeg presentere noen erfaringer man har høstet fra enkelte prosjekt. Reservasjonen "kan" skyldes at jeg ikke har kunnet spore en klar konsensus om hva skoleutvikling er eller hva utviklingen innebærer.

## 2.2. Begrepsmessige avklaringer

Skoleutvikling er som sagt et begrep hvor man ikke har et avklart innhold. Enkelte bruker det som et samlebegrep for all nytenking i skolen, mens andre avgrenser sterkt og bare lar det gjelde for systemendringer. Det kan også være vanskelig å skille det fra begrep som pedagogisk utviklingsarbeid og organisasjonsutvikling.

Hvilket meningsinnhold man vil velge å legge i begrepet skoleutvikling avhenger av hvilket syn man har på organisasjoner (Dalin 1988)<sup>5</sup>.

Et rasjonalistisk syn på organisasjoner innebærer blant annet at skoleutvikling har skolen som enhet og at tiltakene må være systematiske over tid. Videre er konsensus om mål en forutsetning. Et slikt syn innebærer at skolen blir sett på som en nøytral, regelstyrt organisasjon.

Ut fra et politisk organisasjonssyn ser man på maktbalansen i organisasjonen og på hvem som vinner og taper. Her blir skolen en arena hvor det kjempes om makt og innflytelse. Skolen domineres av en gruppe og en endring i skolen forutsetter endring av maktforholdene.

Det teknologiske perspektiv fokuserer på produktet og er mindre opptatt av prosessen. Et slikt organisasjonssyn legger

vekt på effektivitet og produktivitet.

"Det er altså ikke mulig å bli enig om en definisjon uten å ha et felles syn på organisasjoner - som igjen er bygget på menneskesyn, samfunnssyn og syn på læring. ..."

"Skoleutvikling kan derfor ha mange former, utøves på ulike nivåer av skolesystemet, involvere mange parter, og benytte seg av en rekke metoder."

(Dalin 1988:37)

Dalin bruker begrepet skoleutvikling som et overordnet begrep som omfatter reform, læreplanutvikling, pedagogisk utviklingsarbeid og organisasjonsutvikling. Reform og læreplanutvikling er skoleutvikling på nasjonalt og sentralt plan. Pedagogisk utviklingsarbeid er hovedsakelig den skoleutvikling som foregår i det enkelte klasserom og på skoler og dreier seg om formidling og interaksjonen elev-lærer eller skole-hjem. Organisasjonsutvikling ser på skolen som organisasjon og tar sikte på å sette skolen i stand til å utvikle sin egen praksis. (ibid)

Det virker som om Dalin her gjør seg til talsmann for et svært vidt syn på skoleutvikling. Dette kan være selvmotsigende. Dersom man ikke kan bli enig om hva som skal ligge i begrepet blir skoleutvikling umulig å drøfte.

Kari Johansen og Arild Tjeldvoll<sup>6</sup> setter skolen som enhet. Skoleutvikling innebærer intendert endringsarbeid og inneholder de samme elementer som i didaktisk relasjonstenking; mål, innhold, didaktiske forutsetninger, læringsaktiviteter og evaluering. De konkluderer (1989:48):

"Summert kan en si at endringer som i vår forståelse av begrepet, skal kunne kalles skoleutvikling, vil måtte omfatte hele skolen og ha antatt høyere målrealisering for elevene. Slike endringer må sees i forhold til kriteriet om didaktisk rasjonalitet. Skoleutviklingstiltakene kan være innenfor det pedagogiske, administrative eller sosiale delsystem i skolen, men de må alle stå i en meningsfull sammenheng til de mål som en søker realisert."

Skoleutvikling kan altså være et svært vidt begrep uten en entydig og anerkjent definisjon, selv om mange i likhet med Johansen og Tjeldvoll, mener at et prosjekt må tilfredsstillende visse kriterier for å kunne kalles skoleutvikling.

Jeg vil ta utgangspunkt i selve begrepet; **skole + utvikling**, når jeg skal drøfte hva man må kunne kreve av en almen og gyldig definisjon.

Skole er her å forstå som den ramme hvor undervisning som har læring som mål kan foregå i. Undervisning er den aktivitet som først og fremst skiller skole fra andre institusjoner. En måte å definere undervisning er å si at det foregår undervisning<sup>7</sup> når P underviser person(ene) Q i emnet eller saken a, hvis og bare hvis han...

"A1: Har som mål at Q skal lære denne a'en, og..

A2: I den anledning utfører demonstrerende og fremvisende handlinger som er egnet til å gi slik læring, og..

A3: Dette skjer med en autoritet som gir han rett og plikt til å påse, ikke bare at den intenderte læring faktisk finner sted, men også at den senere hen blir tatt hensyn til av edukanden(e)."

(Opdal, 1983:50)

Utvikling synes til forskjell fra forandring, å indikere retning eller vokster. Barnet utvikler seg. I det ligger noe positivt, en forbedring i forhold til tidligere tilstand. Utvikling indikerer derfor forandring til det bedre. Dette understrekes ved at når man omtaler en negativ utvikling, er det vanligvis nødvendig å presisere at det er nettopp det man mener. Skoleutvikling er altså forandring til det bedre.

Bedre i forhold til hva? Jeg mener forbedringen kan ligge i forhold til skolens overordnede målsetting i form av en høyere grad av måloppnåelse. I dette ligger at utviklingens målsetting(er) er gyldige i forhold til skolens overordnede målsetting. Det vil si man må drøfte om oppfylning av målsettingen(e) i det aktuelle prosjekt kan sies å føre til en høyere

grad av måloppnåelse i forhold til skolens overordnede målsetting(er). Vi må også kunne kreve at forbedringen er av en varig karakter.

Et program, prosjekt eller tiltak vil derfor kunne betegnes som skoleutvikling dersom:

Oppfyllelse av programmets, prosjektets eller tiltakets mål leder til en varig og bedre realisering av skolens (undervisningsinstitusjonens) overordnede målsetting(er), i forhold til tidligere og gjeldende praksis.

Ved å relatere den til skolens overordnede målsetting er den generell og gyldig for alle skoleslag. Overordnede målsettinger varierer mellom de ulike skoleslag og ved å koble begrepet skoleutvikling til overordnet målsetting sikres skoleslagets egenart og utvikling over tid. Samtidig vil overordnet målsetting kunne fungere som gyldighetskriterium for hvorvidt noe er skoleutvikling eller ikke. Koblingen med de overordnede målsettinger er imidlertid ikke uproblematisk, da formuleringen av disse ofte får form av kompromiss mellom ulike interesser og verdisyn, og derfor ikke er helt entydige. De kan følgelig gjøres til gjenstand for tolkninger (Gundem 1991, kap. 5). Hun påviser at det hersker et spenningsforhold mellom mange av de ulike målsettingene som er formulert. Som eksempel viser hun at to av de bærende prinsipper er at undervisningen på den ene siden skal ta utgangspunkt i den enkelte elev, mens den på den andre siden skal gi alle like muligheter (ibid:87-89).

Kravet om at en forbedring skal være av varig karakter ekskluderer ikke at man tar hensyn til at verden forandres på en slik måte at skolens overordnede målsetting endres.

Adjektivet bedre representerer imidlertid et langt alvorligere definisjonsmessig problem. Jeg har relatert den til skolens overordnede målsetting, men jeg ser at det kan oppstå strid om hva en bedre realisering av denne vil innebære, og kanskje også hvilken betydning man skal tillegge en forbedring. Svaret vil her være normativt og verdimessig betinget. Vurderinger vil blant annet avhenge av aktørenes menneske- og kunnskapssyn og må avklares blant de som berøres av tiltakene. Slik sett vil det være vanskelig å foreskrive a priori og uav-

hengig av aktørene hva "bedre" innebærer i hvert enkelt tilfelle. Det man imidlertid kan gjøre er å avdekke betingelsene for ei drøfting. Dette vil jeg komme nærmere inn på i den vitenskapsteoretiske drøfting jeg foretar i kapittel 4.

### **2.2.1. Viktige implikasjoner.**

Jeg skal nå kort se på noen sentrale felles anliggender ved prosjekt som kommer inn under begrepet skoleutvikling, altså uavhengig av nivå eller organisasjons- og menneskesyn. Hensikten er å foreta ei avgrensning og problematisering.

Planlagt og styrt skoleutvikling impliserer bevisst og intendert handling av noen. Det ligger en hensikt eller intensjon bak. Dersom det som en følge av planer, styring eller handlinger skjer en utvikling så vil også denne utviklingen ha en retning eller kurs. Det behøver nødvendigvis ikke bety at den retningen utviklingen tar er i overensstemmelse med intensjonene bak de samme planer eller handlinger.

For at vi skal kunne snakke om styring<sup>8</sup> synes det å stille seg noe annerledes. Columbus hadde en plan og et mål, han skulle finne sjøveien til India og til det skaffet han de nødvendige ressurser. Men i hvor stor grad styrte han? Styring impliserer kontroll og at man vet hva man gjør. Visste Columbus hva han gjorde, eller utførte han bare bevegelser med roret? Var ikke det at han kom til Amerika bare en utilsiktet konsekvens av de handlinger han hadde utført? Kan man i dette tilfelle snakke om styring? Styring innebærer retning eller kurs, man styrer etter eller mot noe, det vil si at man må ha en formening om hvor man skal for å kunne snakke om styring. Når man har styring så går ting som planlagt. Dersom det ikke går som planlagt så kan man snakke om utilsiktede konsekvenser av styring. Vi må da gå tilbake til planene og revurdere disse.

Styring impliserer m.a.o. kontroll i henhold til de planer og mål man har. Man gjør det man har planlagt og når de



mål man har satt seg.

Prosjektene består av ulike faser eller trinn<sup>9</sup>. Antall og kompleksitet vil nødvendigvis variere, men vil omfatte en teoretisk preget planleggings- og tilretteleggingsfase, og en praktisk preget implementeringsfase. Man har ofte også faser forut for, mellom og etter. Men skoleutvikling favner **både teori og praksis**.

Et annet felles trekk jeg skal nevne her er at man på et eller annet tidspunkt må velge en fremgangsmåte, metode eller modell som kan bidra til å oppfylle de målsettinger en har. Noen velger å se på det som verktøyet. I tillegg må dette verktøyet kombineres med handlingskompetanse som setter en i stand til å utrette noe fornuftig med verktøyet.

Det at utviklingen i utgangspunktet er planlagt og styrt impliserer at man har ei eller flere målsettinger for det man foretar seg. Man må undersøke om målsettingen(e) er gyldige i forhold til skolens overordnede målsetting. Målsettingene kan grovt sies å være av to slag. Jeg velger å skille mellom dem ved å kalle dem henholdsvis kvantitative og kvalitative. Ulike tiltak kan inneholde målsettinger av begge typer og ligge på ulike nivå.

Kvantitative målsettinger er for eksempel å opprette så og så mange nye studieplasser eller å tilrettelegge det fysiske læringsmiljø for ulike læringsformer. I en snever definisjon av begrepet skoleutvikling vil slike målsettinger kun fremstå som forutsetninger for skoleutvikling.

Kvalitativ impliserer at for at målsettinga skal få innhold eller mening må det en tolkning til. Videre må det en tolkning til for å vurdere grad av måloppnåelse. Konkretisering av kvalitative målsettinger er avhengig av hvilke normer og verdier som legges til grunn. Eksempel på målsettinger av denne art er slike som berører mellommenneskelige relasjoner. Kompetanseheving, utvikling av alternative vurderingsformer er også eksempler på kvalitative målsettinger.

Til slutt noen ord om forandring. Michael Fullan viser i boka "*The new meaning of educational change*" at forandring er langt fra uproblematisk. Han skriver om ulike typer forandring: På den ene siden tildels overfladiske, nærmest kosmetiske forandringer hvor adferd, roller og makt er uforandret. Dette kaller han forandring av 1. orden. Disse forandringene tar sikte på å forbedre effekten av det som gjøres. På den andre siden er forandring av 2. orden som tar sikte på å endre de grunnleggende måter organisasjonen arbeider på, inkludert nye målsettinger, strukturer og roller (ibid s. 29)

Virkelig forandring medfører tap, redsel og kamp. Fullan understreker at dette er naturlige fenomen. Virkelig forandring innebærer en alvorlig personlig og kollektiv opplevelse karakterisert med ambivalens og usikkerhet. Involverte personer vil i alle faser av prosessen søke tilbake til kjente, pålitelige konstruksjoner (ibid s. 31). Fullan framhever videre at virkelig forandring i realiteten innebærer endringer av folks subjektive virkelighetsoppfatninger. Tidlig i boka (ibid s. 4) presiserer han betydningen av utvikling av en felles forståelse. Dette er selve forandringens fenomenologi; hvordan folk faktisk opplever forandring til forskjell fra hva som var de opprinnelige intensjoner med forandringen. Å overse dette mener Fullan er kjernen bak mange mislykkede prosjekter.

Likevel søker ikke Fullan (1991:kap 2) forandringen for forandringens egen del. Når prosjekter mislykkes kan det også være at ideene som ligger bak er dårlig fundert i virkeligheten eller rett og slett uønskede. Han illustrerer det ved hjelp av en figur (1991:18, fig, 2.1):

Faktisk implementering av forandringen			
Forandringens verdi og tekniske kvalitet		Ja	Nei
	Ja	I	II
	Nei	III	IV

Forklaring til tabellen:

Type I representerer det vi søker; en faktisk implementering

av en forandring/forbedring som er ønskelig.

Type II viser en ønskelig forandring/forbedring som ikke implementeres.

Type III viser en forandring som implementeres, men som enten ikke er godt nok gjennomtenkt eller ønskelig. Med andre ord en forandring til det verre.

Type IV viser en vellykket avvisning av en uønsket/dårlig forandring.

### 2.2.2. Er skoleutvikling nødvendig?

Den motstand mot forandring som legges for dagen er altså ikke bare usunn, den kan tolkes som et sunnhetstegn. Skolen er blitt det den er som et resultat av menneskers samhandling gjennom generasjoner. Mannen i gata har et bilde av hva skolen skal være, bygd på tradisjoner og sine og andres fortidige erfaring. Samtidig kreves det at skolens virksomhet skal rettes fremover og forberede elevene på det samfunn og de oppgaver de vil møte som voksne. Noe høytidelig kan man si at skolen er bindeleddet mellom fortid og framtid. Dette gir samtidig skolen et stort ansvar.

Philip Selznick<sup>10</sup> skriver i sin bok at den ansvarlige leder skal unngå to ting; opportuniste og utopia. Førstnevnte vil si å forfølge kortsiktige løsninger uten å vurdere virkningene på lang sikt. Han sier videre at opportuniste reflekterer en overdreven respons til press utenfra. Derfor skal vi sette pris på skolens evne til å motstå press utenfra og ikke "hive seg på" de ulike bølger som skyller forbi i samfunnet. Skjervheim<sup>11</sup> advarer mot å gi pragmatismen for stor plass i pedagogikken på bekostning av praksis bygd på allmenngyldige normer.

Vi har grunn til å være stolte av norsk skole som til tider har vist stor evne til å motstå press utenfra, enten dette presset kommer fra en fremmed okkupasjonsmakt, velkledde japper eller et næringsliv på jakt etter kjappe løsninger på presserende problem.

Michael Fullan<sup>12</sup> framhever at subjektive oppfatninger

ikke bare er til hinder for forandring og utvikling, men kan også virke som en beskyttelse mot uønsket eller lite gjennomtenkt forandring. Arfwedsson (1984:51) viser at for flertallet av de som arbeider i skolen representerer motstand mot forandring en trygghet og en garanti for videre eksistens.

Men hvis evnen til å motstå press utenfra utvikles slik at den stenger for nødvendig fornying og evne til forbedringer vil skolen være en statisk i stedet for en dynamisk organisasjon. Dynamikken må bestå i å være en organisasjon i utvikling samtidig som en er i stand til å holde fast ved det vesentlige, nemlig å gjøre elevene til "gagnlege og sjølstendige menneske i heim og samfunn"<sup>13</sup>

Populismen og opportunismen leverer de enkle, kjappe svar og de kortsiktige løsninger. Skolen kan ikke tillate seg ei slik forenkling og svart/hvitt tenkning, da vil den ikke kunne ivareta sine roller i samfunnet når det gjelder oppdragelse, etikk og kommunikasjonen lærer-elev, som alle må bygges på normer og verdier. Skolen skal være anerkjent i samfunnet og til å stole på, et eksempel til etterfølgelse. Skolens handlinger bør kunne universaliseres i henhold til Kants kategoriske imperativ og handle slik at den er verdig tillit. Å gå populistenes og opportunistenes ærend vil være et instrumentalistisk mistak. (Se Skjervheim 1976)

Skoleutvikling er imidlertid ikke kun et resultat av populisme og ytre press. Det kan også begrunnes ut fra reelle og følte behov. Når får vi en god nok skole? Svaret man gir på et slikt spørsmål vil blant annet avhenge av ens menneske- og samfunnssyn. Men forutsatt av at vi relaterer spørsmålet til elevene vil vi kunne hevde at så lenge det er en elev som ikke får opplæring i samsvar med de evnene og forutsetningene de har, så kan skolen bli bedre. I lover, mønsterplan og læreplaner uttrykkes skolens oppgaver og mål som idealer en skal strekke seg etter. Først når disse idealene er nådd kan vi med hånden på hjertet si at skolen er god nok. Inntil da vil vi alltid finne rom for forbedringer. Det legitimerer også grunnlaget for skoleutvikling.

### 2.3. Modeller for skoleutvikling.

Skoleutvikling kan organiseres på ulike måter. Noen prosjekt er <sup>medfører</sup> meget store og kostnadskrevenende, mens andre er mindre og mange tilsynelatende ingen ekstra budsjettmessige kostnader. Det gjennomføres årlig tusenvis av små og store prosjekter. Noen fullstendig oversikt finnes ikke. I hvilken grad prosjektene er dokumentert og omtalt i tilgjengelig skriftlig materiale varierer. De fleste når sannsynligvis ikke lenger enn til skolens interne protokoller, mens det for andre finnes et relativt stort materiale.

Nedenfor stiller jeg opp en matrise (etter inspirasjon av Edmund Edvardsen) som jeg mener favner de fleste modeller som kan tenkes innenfor skoleutvikling. Modellene kan godt dekke flere felt i matrisen. Det finnes som vi skal se modeller som er nasjonale, men hvor det søkes en regional eller lokal tilpasning. Det kan også tenkes modeller hvor det opprinnelige initiativ kommer nedenfra, men hvor styring og kontroll skjer ovenfra.

Fig. 2: Matrise for ulike skoleutviklingsmodeller:

		A	B	C
	Prosjekttype	Lokale prosjekter	Regionale prosjekter	Nasjonale prosjekter
	Initiativ/kontroll			
1	Oven- og utenfra	A1	B1	C1
2	Oven- og innefra	A2	B2	C2
3	Neden- og innefra	A3	B3	C3
4	Neden- og utenfra	A4	B4	C4

Forklaring til matrisen:

Horisontal inndeling sier noe om prosjektets størrelse og utbredelse. Lokale prosjekt gjelder enkeltskoler eller skoler i et begrenset geografisk område, f.eks. i en kommune. Regionale prosjekt gjelder landsdel, fylke eller et større geografisk område. Nasjonale prosjekter omfatter enten de fleste av landets skoler (eller administrative enheter), eller er prosjekt hvor de skoler som deltar, skal være representative for alle landets skoler.

Vertikal inndeling gjelder hvor initiativet til prosjekt kommer fra og hvem som formelt kontrollerer og styrer det. 1 og 2 er såkalte top/down prosjekt, mens 3 og 4 er bottom-up. Top/down prosjekter har ofte en hierarkisk struktur som initieres og styres ovenfra. (sentralisert modell). Bottom/up prosjekter er prosjekter som preges av deltakerstyring. Slike prosjekter har ofte en flat struktur og er gjerne nærmere knyttet til den enkelte skoles behov.

I (1) oven- og utenfra tenker jeg på politisk styrte prosjekter hvor skolens folk ikke spiller noen sentral rolle. Sentrale i slike prosjekter vil være politikere, byråkrater og eksterne konsulenter. Når det gjelder (2) oven- og innefra vil det gjelde prosjekter hvor skoleledere på ulike nivå er inne i bildet. I både (1) og (2) vil prosjektene ha en hierarkisk struktur. (3) vil være lærerstyrt og -initiert mens i (4) vil f.eks. foreldre o.a. lokale aktører være inne.

Hovedtyngden av prosjekter befinner seg i området fra A2 til C3. Prosjekter som kan plasseres i ytterpunktene A1 eller C4, vil forekomme svært sjelden.

Det vil likevel være noe utflytende grenser mellom de ulike klassifiseringene slik at det må utvises et visst skjønn. For eksempel forskjellen på et begrenset eller større geografisk område. Vertikalt vil man måtte bruke skjønn når man skal plassere elevene; hører de til i (3) eller (4)? Hvor skal vi plassere institusjoner som kirken og organisasjoner som lærerorganisasjoner, LO og NHO? Hører kirken hjemme i (1) eller (4)? Hva med Norsk Lærerlag? Enn skoleforskeren, er han innenfor eller utenfor skolen? En annen innvending vil være

at man neppe finner så mange rene former når man undersøker ulike prosjekter. De fleste vil derfor dekke flere ruter i matrisen.

Til tross for innvendingene og behovet for skjønn mener jeg matrisen kan tjene som en illustrasjon på ulike modeller og et utgangspunkt for min videre drøfting.

Hvilke fortrinn har den ene modellen framfor den andre? Dette har vært tema for tallrike empiriske studier i inn- og utland. Top-down modeller skulle rimeligvis gi større styrbarhet og mulighet til en mer effektiv ressursbruk. Man vil for eksempel kunne unngå å gjøre dobbelt arbeid, materiell kan samordnes og man kan søke å få til en mer effektiv kommunikasjon i systemet. Bottom-up modeller vil som oftest ta utgangspunkt i følte behov. Slike prosjekter vil også være nært aktørplanet slik at den enkelte aktør lettere kan få et eierforhold til prosjektet. Man vil i større grad være i stand til å ta hensyn til lokale forhold. På grunn av at bottom-up prosjekter ofte er mindre i omfang vil man ikke trenge så store ressurser til administrasjon og styring.

Jeg vil også drøfte valg av modell i et enhetskoleperspektiv. Det har i Norge hersket bred enighet om at alle skal være sikret lik rett til utdanning. Hittil har også de fleste ment at enhetskolen har vært den beste garantist for dette. Enhetsskolen er derfor blitt synonymt med den norske grunnskole. Sett i dette perspektiv vil en nasjonal top-down modell være det beste redskap for å sikre enhetskolen. Endringer og forbedringer vil komme alle skoler og elever til gode, man vil kunne gardere seg mot at skoler utvikler seg forskjellig. Man skulle også anta at man med en hierarkisk modell med sentralisert ledelse og styring lettere vil kunne kontrollere at nasjonale mål blir nådd. Dessuten vil man kunne beskytte seg mot uønskede populistiske strømninger.

Bottom-up modeller vil ikke på samme måte kunne kontrolleres og styres. Slike modeller stiller også absolutte krav til lærernes evne til analytisk tenkning og refleksjon. Lærerne vil åpenbart måtte tillegges et større ansvar for planleg-



ging og gjennomføring. For å sikre en fortsatt lik utvikling vil man være avhengig av prosjektenes spredningseffekt. Empirisk forskning har vist at spredningseffekten synes å være liten<sup>14</sup>. På sikt vil altså skoler kunne utvikle seg i utakt og vi kunne få kvalitative forskjeller mellom skolene. Bottom-up modeller kan derfor fremstå som en trussel mot enhetsskolen.

Man ser altså at uansett hvilken modell man velger vil man ha både fordeler og ulemper, alt avhengig av hvilket ståsted man har. Den ene modell har ikke nødvendigvis klare fortrinn framfor en annen.

## **2.4. Noen skoleutviklingsprosjekter.**

Jeg skal nå kort oppsummere og vurdere noen prosjekter og ønsker å se på prosjekter på ulike nivå. På store prosjekter, som for eksempel MOLIS (Miljø og ledelse i skolen), er det publisert evalueringsrapporter som kan anvendes direkte. På mindre prosjekter er rapportene av varierende kvalitet i den grad de overhodet finnes. For mange små prosjekter er ikke rapporter tilgjengelige dersom de ikke har mottatt en eller annen form for ekstern finansiering eller støtte. Rapporter og evalueringer som finnes for slike prosjekter er dessuten i stor grad interne og beregnet for bruk på angjeldende skole.

Utvalget av omtalte prosjekt er gjort etter følgende kriterier:

- norske skoleutviklingsprosjekt
- prosjektet er evaluert og evalueringen er publisert
- evalueringen har vitenskapelig verdi ved at den både beskriver og analyserer prosjektet med referanse til teori.
- prosjektene skal tilsammen dekke mest mulig av matrisen i figur 1, d.v.s. at presentasjonen behandler ulike modeller.

Jeg vil kort presentere prosjektenes målsettinger og beskrive organisering. Deretter vil jeg se hvilke resultater man

fikk og om man nådde de mål man hadde satte satt seg. Tilslutt vil jeg søke å identifisere variabler som har betydning for resultatet og se etter fellestrekk mellom prosjektene.

Jeg vil samtidig presisere at fordi jeg kun presenterer korte sammendrag, fanger min fremstilling ikke alle detaljer og nyanser i de beskrevne rapporter.

#### 2.4.1 Lofotprosjektet

Dette prosjektet omfattet 7 skoler i Lofoten og skoleforskningsgruppa ved Universitetet i Tromsø. Prosjektet ble gjennomført i perioden 1973-76 og i tilknytning til prosjektet publiserte sentrale personer med tilknytning til prosjektet rapporten *Skolen og den lokale utfordringen*. (Høgmo, Tiller og Solstad 1981). Det følgende er min forståelse og konklusjoner etter å ha lest rapporten.

"Formålet med prosjektet er å fremme utviklinga av en grunnskole hvor det mer bevisst og systematisk blir tatt hensyn til og utgangspunkt i lokale forhold, til det nære og kjente miljø, til verden som er umiddelbart viktig så vel som skoleelever som for de voksne i miljøet."

(ibid s.13)

Lofotprosjektet tok sikte på "å få en skole som samfunnet og den enkelte var bedre tjent med" (ibid s. 14). Dette kan synes som et gyldig siktemål i og med at involverte lærere registrerte økt interesse, spesielt blant svake elever. Det ble imidlertid ikke gjort systematiske undersøkelser av elevenes opplevelse av prosjektet.

Rapporten tar for seg de ulike skolene. Inntrykkene var ikke helt entydige, men synes å konkludere med at prosjektet ikke hadde en varig effekt på undervisning. I den grad ideene ble videreført avhang det av enkeltlærere med et særlig eierforhold til prosjektet. (kap. 9)

Derimot hadde prosjektet en del tilsynelatende positive og utilsiktede virkninger (s.227-228):

- individuell utvikling og læring for prosjektlederne.

- påvirket pedagogisk forskning
- bidratt til aktuell skoledebatt ved å få satt lokalorientert undervisning på kartet.
- Lofotprosjektet har vært en inspirasjonskilde for andre.
- utviklet lærestoff og oppmuntret til utvikling i av lokalbasert lærestoff i andre strøk av landet.

Rapporten peker på flere mulige årsaker til at hovedmålsettinga ikke overlevde prosjektet (Det er ikke foretatt noen rangering.):

- manglende økonomiske ressurser (s. 121-122)
- timeplan (s. 120)
- pensum (s. 115)
- tvil blant lærerne om viktigheten av å satse på å gjøre arbeidet i skolen mer lokalorientert (s. 199)
- lærergjennomtrekk (s. 196)
- mangel på lærestoff. (s. 123)
- manglende vilje og evne blant lærerne til å samarbeide.
- elevenes manglende evne til selvstendig arbeid (s. 125)
- lærerne for opptatt av å overvinne barrierer til å se relasjonene mellom barrierene (s. 127)
- for snever lærerkompetanse (s. 127)

#### **2.4.2. Prosjektet "Miljø og ledelse i skolen" (MOLIS).**

Dette prosjektet gjaldt grunnskolen og var landsomfattende. Prosjektet involverte alle nivå i skolesystemet fra departement til den enkelte skole og ble i hovedsak gjennomført i perioden 1982-1986. Ansvar for gjennomføring ble delegert fra departementet til Grunnskolerådet som igjen delegerte arbeidsoppgavene til ei styringsgruppe. Det ble utarbeidet 14 emnehefter og annet tilleggsmateriell samt en håndbok.

Håndboka<sup>15</sup> beskriver (s. 7) overordnet mål: ".. få alle ved den enkelte skole til å arbeide for et godt lærings- og arbeidsmiljø for elevene og personalet i skolen." Viktige delmål er i følge håndboka etterutdanning av skoleledere, in-

volvare hele personalet i en selvstyrt utvikling og la elever og foreldre delta aktivt i arbeidet sammen med skolens personale.

Prosjektet er på oppdrag av Grunnskolerådet sluttevaluert av forskerne Kari Johansen og Arild Tjeldvoll<sup>16</sup>. Rapporten, som var på 400 sider, ble utgitt i 1989 og jeg vil prøve å sammenfatte noen konklusjoner. For en mer nyansert og detaljert fremstilling vises til rapporten.

De utdyper begrepene arbeids- og læringsmiljø (s. 119) og ser bedre læringsmiljø for elevene som betingelse for "bedre læring i forhold til læreplanens mål".

Hvilke virkninger hadde så MOLIS i følge forfatterne?

Oppe i hierarkiet (fylkesnivå) hadde man kun vage forestillinger om virkningene på skolenivå. Det eneste konkrete resultat på dette nivå er engasjering av MOLIS-veilederne, men denne virksomheten varierer mye (s. 387) I den grad tiltaket fungerer så er det i forhold til innføring av M-85 som synes å gi virksomheten et innhold.

På kommunenivå har skolestyrekontorene kun vært løst koblet til MOLIS-prosjektet med diffus og tildels sprikende oppfatninger av MOLIS' formulerte mål og sentrale begreper. Evalueringskategorier mangler (s. 330-331).

Alle undersøkte skoler viser entydig at MOLIS ikke har hatt virkninger i praksis (s. 331). Det har vært forsøk på teknisk-organisatoriske tiltak.

På individnivå er noen enkeltpersoner "blitt påvirket i retning av større sosial og kommunikativ sensitivitet". De kollektive virkninger varierer "fra fullstendig neglisjering av å iverksette praktiske tiltak, til diffuse forsøk på samordne MOLIS med M85-innføringen".

MOLIS-prosjektet har også hatt utilsiktede negative virkninger blant skolens folk i form av frustrasjon og oppgitthet over mangelen på resultater en kan se meningen ved (s. 331).

De beskrevne svakheter ved prosjektet som leder opp til konklusjonene er så mange at det ikke er rom for å behandle og begrunne alle her, jeg vil anbefale at man leser rapporten. Men jeg vil i stikkords form og uten innbyrdes rangering, nev-

- ne noen sentrale punkter jeg mener kan være av betydning:
- Top-down prosjekt med stor avstand mellom planleggere og målgruppe. (s. 105,106,115,117,332)
  - manglende evalueringsrutiner (s. 95,113,333)
  - rigid bruk av beskrevne teoretiske modeller og metode uten nødvendig kritisk refleksjon og lokal tilpasning. MOLIS-materiell brukt etter kokebokprinsippet (mitt begrep) (kap. 11-13).
  - lærernes manglende eierforhold til prosjektet.
  - manglende begrepsavklaring og uklar begrepsbruk (324)
  - uklare målsettinger og variasjoner i måloppfatning.
  - begrunnet tvil om hvorvidt midlene/delmålene er gyldige i forhold til det overordnede mål. (s. 121)
  - sentrale aktører/ledere generaliserte sine egne erfaringer som lærere og rektorer (s. 88-94)
  - MOLIS røtter stod i management-bevegelsen, industrilitteratur og spesielle deler av psykologien (bl.a. gestaltpsykologi) (s.88)

#### **2.4.3. Organisasjonsutviklingsprosjekt i videregående skole.**

I 1986-88 iverksatte Rådet for Videregående Opplæring (RVO) et organisasjonsutviklingsprosjekt<sup>17</sup> i videregående skole i landets fire nordligste fylker. Deltakelse var et tilbud til skolene og følgelig frivillig. Skoler som deltok fikk imidlertid tilført relativt sett betydelige ressurser.

De deltakende skoler var ikke bundet til et spesielt opplegg, det vil si at skolene innenfor visse rammer kunne legge sitt eget individuelle løp. Hver skole fikk tildelt en ekstern veileder. De fleste veilederne var tilsatt i videregående skole og skulle få opplæring i løpet av prosjektets første faser. Tanken med å benytte lærere som veiledere var blant annet å sikre en symmetri mellom veileder og skole.

Bakgrunnen for prosjektet var ny lov om videregående skole og de endringer som det medførte. Blant annet skulle videregående skole åpnes for nye elevkategorier og man så et behov

for større vektlegging av holdningsskapende arbeid. Dessuten ville lovendringene åpne for en ny lederrolle med større vekt på medbestemmelse og samarbeid (Eilertsen m.fl. 1987).

Betydningen av at skolene måtte utvikle et eierforhold til prosjektet ble understreket. Et uttrykk for dette var at hver skole valgte egne styringsgrupper og skolene fikk i stor grad selv definere satsingsområder. Det var dessuten intensjonen å inkludere alle grupper ved skolene; ledelse, lærere, øvrige ansatte og elever (ibid).

Eilertsen og Grepperud (1988 og 1991) har evaluert OU-prosjektene ved ni utvalgte skoler. Deres evaluering skiller seg fra tradisjonelle prosjektrapporter ved at de har fulgt og evaluert både prosessen og resultatene. Rapportene har derfor form av en utviklingshistorie hvor de har hatt anledning til å komme innpå aktørene.

De registrerte ulike utviklingsforløp, men konkluderer med at prosjektene har gitt lite positive resultater ved alle skolene som ble gjort til gjenstand for undersøkelsen.

"Hovedinntrykket er at skolene satte i gang med et prosjekt som på langt nær klarte å leve opp til de forventninger RVO, fylkeskontorene eller de ivrigste skolene tenkte seg....Vi finner også eksempler på at skoler i liten grad klarte å verdsette de konkrete tiltak man hadde satt i verk, bl.a. fordi forventningene var så langt mer ambisiøse."

(Eilertsen/Grepperud 1991:15)

De gir en inngående beskrivelse av prosessforløpet ved 9 skoler og anfører en rekke interessante grunner til at det gikk som det gikk. Jeg velger å framheve følgende (ibid del 3: Postludiet):

- ledelsen ser deltakelse som en mulighet til å tilføre skolen ekstra ressurser og en mulighet til å markere skolen og seg selv.
- beslutning om deltakelse i prosjektet skjer ved hjelp av simpelt flertall i lærerråd. Ofte som et resultat av agitasjon og overtaling.
- prosjektene innledes med personalseminar hvor man skaper en

entusiasme som imidlertid fortaper seg over tid.

- gruppearbeid og delprosjekter smuldrer opp p.g.a. dårlig oppfølging.
- prosjektene bæres fram av ildsjeler og enkeltpersoner, når de mister gløden dør prosjektet. Ildsjelene ble de reelle prosjekteierne.
- personalet møter etterhvert prosjektet med treghet og motstand, ledelsen utviser lite evne til handling og følger ikke opp.
- skolene baserte seg i stor grad på kunnskap og svar utenfra i stedet for selv å finne svar på sine spørsmål.
- veilederfunksjonen fungerte lite tilfredsstillende.
- lærere som er aktive i prosjektarbeidet mobbes av kolleger, tildeles utnavn og opplever utstøtning når de ønsker å bringe prosjektet på banen.
- OU ble vurdert som et pliktløp av lærere og ledelse og ikke ut fra motivasjon og interesse for OU
- uklart innhold i sentrale begreper og manglende kompetanse om OU blant lærere og ledelse.
- elevene medvirket i svært liten grad.

Eilertsen og Grepperud (1991:411) konkluderer med å understreke betydningen av kollektiv handling som en nøkkel til å lykkes med organisasjonsutvikling. De viser til internasjonale undersøkelser hvor et av karaktertrekkene ved skoler som lykkes i utviklingsarbeid er evnen til å støtte, oppmuntre og verdsette kolleger som gjennom å gå i bresjen styrker skolen internt og eksternt.

#### **2.4.4. LIS-prosjektet i Finnmark (Ledelse i skolen)**

Harald Høie har gransket prosjektet og hans rapport "Leining i skolen" foreligger nå.

LIS-prosjektet retter seg mot skoleledere i grunnskolen og er i utgangspunktet et landsomfattende prosjekt med regional styring. Det ble utviklet nasjonale læreplaner som skulle tilpasses lokalt. Deltakelse var obligatorisk for alle i mål-



gruppen. "Studiehåndbok for LIS-deltakere" har følgende målformulering:

"Oppgaven ligger i å utvikle ledere som kan skape betingelser for barnas sunne vekst og utvikling som aktiv skapende mennesker med store utviklingsmuligheter"

Håndboka sier videre at strategien i LIS legger tre prinsipper til grunn: målstyring; medvirkning og ansvar; likestilling. Prosjektet hadde form av samlinger og arbeid hjemme, individuelt eller sammen med kolleger.

På mange måter er LIS ei videreføring av MOLIS selv om man hevder å ha tatt lærdom av erfaringene fra dette prosjektet. I likhet med MOLIS er LIS et såkalt top-down prosjekt. Høie sier at prosjektet har "klare innslag av forskning-utvikling-spreingsstrategien med tru på endring initiert fra toppen av samfunnet." Han fortsetter:

"Kombinert med bruk av ein politisk makt og tvangsstrategi, anar ein ei tru på ein sentralistisk modell. Budskapet er prega av humanistisk tenking, medan strategien for å få budskapet fram, er prega av trua på reformering ovenfra og ned der ein bruker incentiv og maktmiddel for å få det gjennomført." (Høie 1992:36)

I motsetning til de tidligere prosjektrapporter jeg har vist til kan han ikke vurdere de langsiktige virkninger da prosjektet ble avsluttet i våren 1992 og rapporten er skrevet samme år. Han baserer seg på spørreskjema til deltakerne og rapporten har form av en kvantitativ undersøkelse. Rapporten konsentrerer seg om den faktiske gjennomføring og om hvorvidt forventningene prosjektledelsen hadde er innfridd. Han trekker ikke entydige konklusjoner, men viser til tendenser han mener å kunne tolke ut av materialet. Jeg skal kort oppsummere funnene:

- Deltakernes innsats på hjemmebane ikke tilfredsstillende. De fleste deltakere hadde ikke lest nødvendig anbefalt litteratur eller forberedt seg tilstrekkelig til samlingene. (s. 52)
- Kollegapar og observasjon hadde ikke fungert tilfredsstillende. Formålet med arbeid i kollegapar og observasjon var at

- deltakerne skulle omsette teori til praksis. Dette gjennomførte svært få av deltakerne i henhold til plan. (s. 55)
- Ordningen med medarbeidersamtaler fungerer ikke tilfredsstillende. (s. 59)
  - Tilbakemelding til egen institusjon fungerer ikke tilfredsstillende. (s.61)
  - Deltakerne synes selv å ha fått større administrative ferdigheter. (s. 64)
  - Deltakerne er mer usikre på om de er blitt bedre til å utøve pedagogisk lederskap (s.67)
  - Deltakerne mener å ha forbedret sine praktiske kommunikasjonsferdigheter. (s.72)
  - flertallet av deltakernes synes samlingene har fungert tilfredsstillende m.h.t. dybde og grundighet. Likevel er så mange som 30% av de spurte delvis eller helt uenige. (s .78)
  - LIS-rettlederne (3 stk) har stort sett fungert bra. (s.84)
  - 75% av deltakerne mener selv de er blitt bedre ledere som følge av prosjektet, men bare 26% var sikre på at deres medarbeidere mente det samme (s. 85)
  - undersøkelsen viste at det var kjønns- og aldersforskjeller i oppfatninger. Menn var mindre positive enn kvinner og ledere i aldersgruppa 39-47 var mest kritisk.

Høie konkluderer til slutt med at prosjektet ikke synes å få særlig effekt på deltakernes innsats på hjemmebane og tviler på spredningseffekten (s. 93)

Mine egne erfaringer med prosjektet som rektor og deltaker bekreftes av rapporten. Arbeidsformen gjorde at man på samlinger arbeidet sammen med andre, og derved også fikk del i deres meninger. Skepsisen blant deltakerne syntes i utgangspunktet relativt stor. Mange så klare paralleller til MOLIS og hadde ikke særlig store forventninger til LIS. Det positive lå først og fremst i det å treffe og bli kjent med andre skoleledere, diskutere og utveksle erfaringer.

Blant deltakerne syntes det å være et manglende eierforhold til prosjektet.

Selv prøvde jeg å overføre teorien fra samlingene til

skolen min uten å lykkes. På det administrative plan følte jeg meg noe sikrere, jeg hadde f.eks. fått en bedre oversikt over lov og regelverket. Den pedagogiske kompetanse jeg fikk var derimot mer tvilsom. Samlingene hadde preg av at man gjennomgikk oppskrifter for ledelse og i ettertid vil jeg betegne sider av opplegget som spekulative og manipulerende. Jeg følte meg ikke bedre i stand til å skape bedre "betingelser for barnas sunne vekst og utvikling" (se målformulering).

#### **2.4.5. Sammenhenger og fellestrekk.**

Jeg har nå sett på 4 sentrale skoleutviklingsprosjekt i Norge gjennom de siste 20 år. Dersom jeg legger materialet til grunn så vil jeg trekke følgende konklusjon: Forsøk på å påvirke skolens evolusjon gjennom planlagt skoleutvikling i form av ulike prosjekter har ikke alltid gitt de forventede resultater. Grad av måloppnåelse har variert, men synes å ha vært lav.

Ut fra min tidligere drøfting av styring ser det heller ikke ut til at det har vært særlig styring til stede. Man har ikke vært i stand til å kontrollere utfallene av prosjektene. Hvorfor?

Mange har søkt å gi svar og komme med forklaringer slik at man i dag vet mye om årsaker. Jeg kan fort nevne styring, eierforhold, holdninger, rammer og ressurser, modellvalg, lærernes evne til refleksjon og analytisk tenkning, manglende kunnskap og kompetanse..... Forskning har påvist sammenhengen mellom disse og kommet med begrunnede forslag til hvordan man kan gjøre noe med årsakene. Til tross for all den kunnskap og kompetanse som etterhvert har kommet til, ser det likevel ikke ut til at skolens evne til skoleutvikling har forbedret seg i den tyveårs-perioden jeg har hentet eksempler fra. Ja, det kan endog se ut som om Lofotprosjektet har vært mest vellykket av de jeg har beskrevet.

Disse erfaringer bekreftes forsåvidt i en rapport<sup>18</sup> til det svenske utdanningsdepartementet og som tar for seg utvik-

lingen i svensk skole. Forfatterne (Du Rietz, Lundgren og Wen-  
nås 1987) ser bl.a. på forskning og utviklingsarbeid innen  
feltene læreplan, undervisning, lærerutdanning, lokalt utvik-  
lingsarbeid og organisasjonsutvikling. Dessuten ser de også på  
om skolen kan virke som et instrument for utjevning av ulikhe-  
ter i det svenske samfunnet. De konstaterer at resultatene  
ikke er blitt som de var tenkt. Prosjektene har stort sett  
gått betydelig langsommere enn planlagt og i flere tilfeller  
har de fremkalt uforutsette negative effekter. De viser i rap-  
porten også hvor vanskelig det er å styre utviklingsarbeid  
ovenfra og hvordan de opprinnelige intensjoner og ideer til  
beslutningstakerne transformeres og gjør at utviklingen tar en  
annen retning enn tenkt. Man kan si at de sentrale intensjo-  
ner ikke harmonerer med den lokale virkelighet. Typiske årsa-  
ker til manglende resultater er uklare mål, manglende informa-  
sjon og kunnskap nedover i systemet.

I tillegg er implementeringsstrategiene ofte lite gjen-  
nomtenkte. Man viser eksempelvis (ibid 1987:193) til Knut Åhs,  
som i en studie av hvordan sentral styring skulle erstattes av  
desentralisering og målstyring, fant det han kalte en "lav-  
trykkseffekt". Det tomrom som da oppsto (som en følge av ut-  
viklingsarbeidet) ble fylt med tradisjoner og regelstyring.  
Åhs hevder at beslutninger fattes og prosjekter settes i gang  
uten tilstrekkelig kjennskap til feltet. Dessuten har beslut-  
ningstakerne forenklete forestillinger om rasjonalitet. Konse-  
kvensen blir at vedtak bærer preg av kompromiss som gir rom  
for ulike og ofte motstridende tolkninger slik at det ikke går  
an å finne fram til enhetlige intensjoner.

Dette bekrefter for såvidt Neal Gross' funn<sup>19</sup> i en under-  
søkelse i USA på syttitallet. Gross beskriver 8 barrierer som  
han mente det ikke ble tatt tilstrekkelig hensyn til i forbin-  
delse med innovasjonsarbeidet i skolen:

- 1) Problembeskrivelse er mangelfull.
- 2) Manglende evne til å forutse problemer i forhold til im-  
plementering. Det gjaldt problemer som motstand blant  
lærerne, manglende kunnskaper og ferdigheter, manglende  
ressurser.

- 3) Innovasjoner ble tatt i bruk ukritisk uten å overveie om de faktisk var det man trengte. Det ble tatt for lite hensyn til den enkelt skoles egenart.
- 4) Rapportering (feedback) var mangelfull slik at man ikke ble klar over problemene på et tidlig nok tidspunkt.
- 5) Manglende engasjement fra lærere og lokalsamfunn. Disse fikk ikke et tilstrekkelig eierforhold til prosjektene.
- 6) Mangelfull og tildels dårlig planlegging, dette gjaldt såvel kortsiktig som langsiktig.
- 7) Utviklingsarbeid hadde et ad hoc preg hvor man i liten grad tok hensyn til helheten.
- 8) Fravær av lederskap.

Ut fra ovenstående synes det som om styrt utvikling og forandring i skolen ofte ikke gir de intenderte resultater. Jeg har også vist at dette ikke er et typisk norsk fenomen.

Dersom konklusjonen er riktig betyr det imidlertid at skolen og samfunnet satser store ressurser på et område med høyst usikkert utbytte. Ja, i tilfellet MOLIS virket resultatene endog i negativ retning. Man vet i dag tilsynelatende mye om hvorfor prosjekter mislykkes, likevel råder det stor usikkerhet om hvordan man skal planlegge og gjennomføre et prosjekt slik at man med en rimelig grad av sikkerhet kan si at man vil greie å realisere de intenderte målsettinger. Hvordan skal man ved neste korsvei unngå å gjøre de samme feil? Det synes jo som om man stadig høster de samme erfaringer. Et eksempel på det er LIS som angivelig skal dra lærdom av de erfaringene man gjorde i forbindelse med MOLIS.

En forklaring kan være det Basil Bernstein kritiserer pedagogisk forskning for, nemlig at den har vært for opptatt av å finne årsaker og stille diagnoser, i stedet for å søke etter de bakenforliggende årsaker og faktorer som fremkaller symptomene.

Det bør imidlertid taes et forbehold i denne relativt negative gjennomgang av konkrete resultater av skoleutvikling. Dette gjelder tidsaspektet. Alle rapportene knytter seg for-

holdsvis nært opp til prosjektene i tid. Det kan være mulig at vi over tid vil kunne spore positive effekter av det nedlagte arbeid. Johansen og Tjeldvoll (1989:331) registrerte i forbindelse med MOLIS at noen individer hadde fått større "sosial og kommunikativ sensitivitet". På samme måte sier Eilertsen og Grepperud (1991:408): "flere understreker at personalet er blitt mer åpne for hverandre, at man er blitt mer bevisst og at det er kommet fram mange gode ideer som nok vil påvirke skolens indre liv framover."

Tom Tiller mener i dag å kunne registrere økende interesse og positive effekter av Lofotprosjektet, 20 år etter dets avslutning. Tidligere elever er i dag tilbake i skolen som foreldre, og kan opptre som pådrivere for noe som for dem var en positiv skoleopplevelse.

Det kan altså som en følge av prosjektene være sådd frø som ennå ikke har rukket å spire. Men dersom noe vokser blir det mer å regne som et resultat tilfældigheter enn av god planlegging og styring.

## **2.5. Bygge på leire, dyrke leirjord.**

Leire er råmateriale til en mengde av de ting vi omgir oss med til daglig. Av leire fremstilles ildfast stein, porselen, steintøy, terrakotta, teglstein og drenerør. Leire inneholder også salter og viktige mineraler som for eksempel aluminium.

Men leira er bare til nytte og glede i den grad mennesket kan kontrollere og forme den. Mangt et hus har fått sprekker og skader som følge av bevegelser i leira. Ved hjelp av ekspertise og teknikk prøver man å ta nødvendige forholdsregler. Likevel, tross menneskets kompetanse har leira krefter som er vanskelig å temme. Murer sprekker, hus siger og tidvis hører vi om leire som er kommet i bevegelse og har begravd både veier, hus og mennesker. Leirholdig jord gir også bonden mindre avling. Den inneholder lite næring, og nyttevekster har van-

skelig for å slå rot og spire fordi røttene ikke greier å trenge seg langt nok ned. Det eneste som synes å trives er løvetann og annet ugress. Og har dette først fått spre seg, ja da er det ikke enkelt å få noe annet til å vokse.

Men i motsetning til stengrunn kan vi med hardt arbeid og riktig kompetanse forvandle uproduktiv leirgrunn til frodige hager og marker.

I forbindelse med skoleutvikling er vi vitne til hvor vanskelig ideer har for å slå rot og spre seg. Hele prosjekter forsvinner i ingen ting. Kan man ikke da begynne å lure på hva slags grunnlag skoleutvikling bygger på? Hva slags jordsmonn er det der vi vil bygge nytt og forandre? Her består ikke jordsmonnet av salter, mineraler og finstoff nedfelt i vann, men av kunnskap, holdninger, verdier og normer. Disse menneskelige grunnstoffer kan gi vokster og velstand, men med ei annen sammensetning kan vi ha med ei kulturell leire å gjøre hvor alt nytt kveles. Ønsker vi at nye planter skal slå rot og fortrenge ugress og andre uønskede vekster kan vi ikke la naturen gå sin gang, evolusjonen må styres. I likhet med nye planter krever nye ideer og visjoner gode vekstforhold og gartnere som tar seg av dem. Og akkurat som planter må klimatilpasses for at vi skal få langvarig nytte og glede av dem, må også ideer og visjoner tilpasses den kontekst de skal brukes i.

Å få noe til å vokse, enten det er planter, ideer eller visjoner, krever arbeid, innsikt og tålmodighet. Mislykkes man en gang behøver ikke det å bety at det aldri vil vokse noe der.

## Kap.3. Vi må tenke nytt!

Skoleutvikling er komplisert. Det er ikke nok bare å ha ideer, visjoner og ressurser. Det kan se ut som om vi i tillegg til mer kunnskap også behøver å anvende den kunnskap vi har på en annen måte. Vi må tenke annerledes.

### 3.1. Den aritmetiske middelverdi-tenkning.

Skoleutvikling foregår på flere nivåer og kan innta ulike former og involvere ulikt antall personer.

Formålet med ulike tiltak benevnes i den offentlige debatt som en bedre og mer effektiv skole. Begrepene *bedre og mer effektiv* problematiseres kun i begrenset grad i den aktuelle skoledebatt<sup>20</sup>. Ikke alle tar seg tid til å spørre hva forbedringen og effektiviteten skal stå i forhold til. Sett utenfra kan den synes å ligge i forhold til eksisterende praksis og tilstand, noe som kan tolkes som at eksisterende praksis og tilstand er noe entydig som kan generaliseres. Her tror jeg debatten avspores, troen på entydighet og generalisering er ei tåkelegging av debatten. Man kan i stedet hevde at det i norsk skole eksisterer *praksiser* og *tilstander*. Å tro at man kan beskrive skolens praksis og tilstand er i beste fall uttrykk for at den kan beregnes som en slags aritmetisk middelverdi.

Et eksempel på at slik tenkning i forbindelse med skoleutvikling ikke helt kan utelukkes, er en uttalelse om forventninger og virkninger av MOLIS fra formann i referansegruppa og styringsgruppa til prosjektet (og senere ekspedisjonssjef i KUD samt ansvarlig for litteratur om skoleutvikling<sup>21</sup>) Oddvar



Vormeland<sup>22</sup>:

"...Dette med elevnivået ble til å begynne med undervurdert. Vi mente vel at hvis lærerne hadde det bedre så profiterte også elevene på det.... Det har imidlertid ikke vært lagt opp til noen evaluering av virkninger på elevene."

Terje Seljelid, prosjektleder for MOLIS og nåværende skoledirektør; uttalte<sup>23</sup> i samme anledning:

"...Virkninger på elevene kan i hvert fall registreres gjennom at så og si alle skolene har endret sitt ordensreglement."

I denne forbindelse kan det jo passe å gjenta at overordnet målsetting for MOLIS var læring/realisering av mønsterplanens mål for elevene.

Ved en aritmetisk middelverditenkning kan skolens oppgave bli begrenset til en teknologisk oppgave. Da kan man også tro at forbedring og effektivisering på et nivå vil forbedre den aritmetiske middelverdi for hele skolen. Troen på at en best mulig aritmetisk middelverdi som uttrykk for skolens kvalitet passer også sammen med en teknologisk rasjonalitet. På bakgrunn av akkumulert erfaring og kunnskap tror man at man kan spå om framtiden. Dette er samtidig å tro at man har alle de riktige svar, eller i det minste sitter med nøkkelen til de riktige svar.

Skoleutviklingsmodeller som ønsker å forbedre skolens aritmetiske middelverdi, er fragmentariske modeller som ikke alene kan løse skolens problemer. Disse bør suppleres, eventuelt erstattes, med modeller som setter elever og læring i sentrum.

### **3.2. Hvor blir det av elevene?**

All skoleutvikling bør ha eleven som fokus. Målet for forbedring og effektivisering burde relateres til eleven.

Erling Lars Dale<sup>24</sup> skiller mellom skolen som moderne forvaltningssystem og skolens institusjonelle ramme. Sistnevnte er et noe uklart begrep hos Dale, men fokuserer på oppdragelse, etikk og kommunikasjonen lærer-elev. Asle Høgmo gjør et lignende skille mellom skolen som et didaktisk system og forvaltningen av dette systemet (Høgmo 1989:45).

Skoleutvikling synes i stor grad å befatte seg **enten** med skolen som forvaltningssystem **eller** skolens institusjonelle ramme. Skoleutvikling utenfra, såkalte top-down modeller, ser på skolen som moderne forvaltningssystem. Skoleutvikling innefra, hovedsakelig lærerstyrt og -initiert, kan ha et nærmere forhold til skolens institusjonelle ramme og dermed også et nærmere forhold til eleven. Fokus dreies fra forbedring og effektivisering i tradisjonell forstand, og begrepene får et annet innhold. Hva som ansees som ei forbedring eller effektivisering blir det som gjør at eleven opplever framgang og utvikling. Vurderingen av elevens beste blir normativ og kan ikke beskrives i kvantitative termer. Den aritmetiske middelve verdi blir ubrukelig, og økonomer og teknologer kan ikke lenger delta i skoledebatten på samme måte. Men så lenge økonomer og teknologer får dominere debatten med sitt perspektiv vil skoleutvikling dreie seg om skolen som forvaltningssystem. Og så lenge skolens institusjonelle ramme ikke får sin rettmessige plass i skoledebatten vil målstyringsmodellen kunne fremstå som effektiv styringsform.

Erling Lars Dale m.fl. tar derfor til orde for at skoleutvikling derfor bør dreie seg om **både** skolen som moderne forvaltningssystem **og** skolens institusjonelle ramme og vi må heller ikke glemme at det dreier seg om elever, ikke som objekter men subjekter.

### **3.3. Skoleutvikling skal også gi bedre læring, ikke bare bedre undervisning.**

Hvordan kan elevens plass sikres i skoleutviklingen?

Hittil har skoleutvikling dreid seg om de enkelte deler av skolen. Man har for eksempel enten sett på læreplaner, ledelse eller undervisning. Fokus har vært lagt på det område av skolen som prosjektet er rettet mot og evaluering har blitt foretatt i forhold til dette. 90-åra er spådd å bli tiåret for en helhetlig (holistisk) skoleutvikling<sup>25</sup>. Dette synes også å være målsettinga til den politikk vår nåværende utdanningsminister Gudmund Hernes gjør seg til talsmann for. De siste års Stortingsmeldinger og spesielt høringsutkastet til ny læreplan (1992) bærer bud om en helt ny skole.

Skoleutvikling skal heretter ha i seg et helhetlig perspektiv fra departementsnivå til det enkelte klasserom og undervisningen som skjer der. Eller, er det mulig at skoleutvikling også skal omfatte kjedens "ytterste ledd", selve den legitime begrunnelse for skolens eksistens? Dersom vi lar fokus også favne læring vil vi sette eleven i sentrum, samtidig som læreplaner, rammer, ressurser, undervisning, lærer, ledelse osv fremstår som det de egentlig er, nemlig midler som skal fremme læring.

Hittil har skoleutvikling i for liten grad sett lenger enn til undervisning. Man har ønsket å optimalisere undervisningen og man har for en stor del arbeidet med å legge forholdene til rette for en best mulig undervisning som ofte har vært kriteriet man har evaluert prosjekt mot. Læreplanarbeid, lokalorientert undervisning, ulike samarbeidsprosjekter er arbeid som direkte har hatt undervisning som mål. Arbeid direkte mot elevene må også kunne sies å ha hatt dette perspektivet. Avvikende adferd er et problem fordi den forstyrrer undervisningen, to-lærersystem begrunnes med bedre undervisning. Det samme kan man si om ulike former for kompensatorisk undervisning. Det fokuseres i dag i stor grad på undervisning i norsk skole. Det finnes nøyaktige formler for beregning av undervisningstimetall, som igjen er avgjørende for skolens

øvrige ressurser.

Undervisning synes i det hele tatt å være selve nøkkelbegrepet i skolen. Det betyr samtidig at vi fokuserer på middelet og ikke på resultatet, nemlig læring. (Det er ikke min hensikt å så noen tvil om at god undervisning fører til læring.)

En viktig årsak til denne fokuseringen på undervisning er historisk betinget. Det var en gang da hva som skulle være pensum ble bestemt av noen få utvalgte i samfunnet. Vitenskapelig innsikt strakk seg ikke lenger enn at det var mulig å lære seg litt av det meste. Dessuten var fag som religion og latin grunnleggende og selvfølgelig.

En annen grunn er at i nesten hele dette århundre har norsk skole vært dominert av et positivistisk vitenskapsbilde. Til tross for at Piaget og Dewey har hatt stor betydning har nok B.F. Skinners behavioristiske pedagogikk representert en mektig motkultur. Dette har gjort at undervisning og ikke læring er blitt det mest sentrale. Noe kynisk kan man si at også lærerne er tjent med fokus på undervisning da det samtidig gir deres stilling i skolen økt betydning, de settes i sentrum.

Skolepolitisk er det også undervisning som har vært det sentrale. Statsråden med ansvar for skolen ble inntil nylig titulert som kirke- og undervisningsminister, nå endret til kirke- utdannings- og forskningsminister. Et tegn på at skolens primære oppgave, nemlig læring, prioriteres, ville være om landet i stedet fikk en læringsminister.

Ved å fokusere på læring ser vi også at undervisning bare er et av flere middel for at læring skal finne sted hos eleven. Eleven lærer noe i alle de sosiale kontekster han deltar i, læring avhenger ikke av at det undervises. Men på den annen side vil Dewey hevde at det ikke har foregått undervisning dersom det ikke samtidig har skjedd læring. Ikke alle vil gå så langt, men undervisningen må sies å være mislykket dersom den ikke fører til læring. En grunnleggende forutsetning for undervisning er intensjonen om at det skal skje læring. Vi ser

med andre ord at læring kan eksistere uavhengig av undervisning, men ikke omvendt. Ved å fokusere på læring tvinges vi også til å bevisstgjøre vårt forhold til begrepet på samme måte som vi har gjort med undervisning. Da vil vi snart se at læring er mer enn det å tilegne seg kunnskap, det inkluderer også tilegnelse av ferdigheter, normer og verdier. Dannelsaspektet, slik Hellesnes bruker det, blir viktigere. Ved å sette læring i sentrum vil vi være nærmere intensjonen i skolens formålsparagraf:

"Grunnskolen skal i forståing med heimen hjelpe til med å gje elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle deira evner, åndeleg og kroppsleg, og gje dei god allmenkunnskap så dei kan bli gagnlege og sjølstendige menneske i heim og samfunn."

Hvordan kan så dette skje? Man kan i forbindelse med skoleutvikling for eksempel begynne med å spørre: Hvordan påvirker denne ideen eller prosjektet læringen? Evaluering vil også måtte skje i forhold til elevens læring. Paragraf 7.1 i Lov om Grunnskolen slår uttrykkelig fast at: "Alle elevane har rett til å få opplæring i samsvar med dei evnene og føresetnadene dei har."

I dette perspektiv betyr det at elevens læring individualiseres. Man kan i den forbindelse vurdere om det er hensiktsmessig å differensiere eller på andre måter tilpasse undervisningen. Dermed kommer eleven og hans opplevelse i sentrum, den enkelte elev blir viktigst.

For skolen og lærerne vil ei slik forskyvning av fokus få betydning. Blant annet vil evaluering av læring kreve didaktisk kompetanse, som allerede i dag skal være en del av lærerens totale kompetanse. Læreren vil derfor fremdeles være viktig, han er ikke lenger bare formidler, han blir også den nærmeste til å evaluere. Men, fordi det er elevens opplevelse, må læreren foreta evalueringen i nært samarbeid med eleven.

### 3.4. Behovet for tilrettelegging av rammer og ressurser.

Jeg har ikke møtt noen lærere som ikke har et forhold til skoleutvikling. For noen representerer skoleutvikling veien til fornyelse og forbedring av såvel elevens som sin egen hverdag. Skoleutvikling gir en muligheten til selv å påvirke skolen. Andre lærere stiller seg uforstående til en slik entusiasme og har et heller negativt forhold til denslags. De har av ulike årsaker liten tro på at skoleutvikling vil føre noe positivt med seg, i hvert fall ikke for dem personlig. De ser de ulike prosjektene de i årenes løp har vært med på som en runddans.

Det <sup>kan</sup> til tider være vanskelig å argumentere for skoleutvikling rundt på de enkelte lærerværelser. Innvendinger jeg merket meg var knyttet til rammer og ressurser, samt tidligere erfaringer med ulike prosjekt, hvis negative resultat ble tilskrevet nettopp rammer og ressurser. Tilsammen så hadde man gjerne prøvd "alt" tidligere, og det hadde ikke virket.

Lærernes egne organisasjoner har da også rammer, ressurser og tid som sentrale momenter når de deltar i debatten omkring skoleutvikling. Forfattere av bøker om skoleutvikling vier nettopp skolens rammebetingelser stor plass. Dette står også sentralt i boka til Kåre Skagen og Tom Tiller "*Perspektiv på lærerarbeid*" (1983). Her fremgår det at læreren er involvert i en kamp på to fronter; i møtet med elevene er det *kampen om oppmerksomheten* og utenfor klasserommet er det *kampen om ressursene*. Tom Tiller sier (s. 122): "Rammeverket vil alltid ha en viss tvangskarakter". Dette rammeverket karakteriserer han på neste side som "de grunnleggende sperringer mellom intensjon og praksis". Dette synes også å være i overensstemmelse med det Gunilla Svingby<sup>26</sup> fant i en undersøkelse hun gjorde når det gjaldt svenske læreres undervisning.

Ovenstående synes derfor å underbygge lærernes egne argumenter om at rammer og ressurser må ligge til rette før man kan forvente positive resultater av ulike utviklingsprosjekt.

Disse forsåvidt berettigede krav forsøker lærernes egne

organisasjoner å fremme. Dette begrunnes både ut fra lærernes lønns- og arbeidssituasjon og pedagogiske betraktninger. De pedagogiske argumenter går på tid til samarbeid, etterutdanning og hensynet til elevene.

Ut fra argumentasjonen kan det virke som om vi her står over for en kausal relasjon, bedre tilrettelegging og utnyttelse av rammer og ressurser vil føre til bedre resultater i forbindelse med skoleutvikling.

Men både Svingby og Tiller har i senere arbeider lagt mindre vekt på rammebetingelsene og heller betont normative og verdispørsmål. Aktørperspektivet blir viktigere hos dem. I "Effektive skoler" (Lars Monsen og Tom Tiller (red) 1991) skriver Tiller: "Krumtappen i systemet er læreren og det læreren har i hodet, i hjertet og i hendene." (s. 208). Gunnilla Svingby fokuserer i samme bok på elevenes opplevelse og graden av elevtilfredstillelse som en indikator på skolens effektivitet. (s. 85) Dette underbygges ytterligere av andre forfattere; M. Fullan (1991) og S. Sarason (1980) for å nevne to.

Stieg Mellin-Olson (1975) arbeidet på -70 tallet med forskning i matematikkundervisning. Hensikten med forsøket var å gi elevene en dypere forståelse for matematikk. Eksisterende læringsform ga elevene instrumentelle (figurative) kunnskaper. Han konkluderer (ibid s. 233): "Skifte av pensum, undervisningsmetoder, lærebøker osv var ikke tilstrekkelig til å endre denne læringsformen."

Egne erfaringer stemmer med beskrivelsene ovenfor. Å legge rammebetingelsene til rette for skoleutvikling så jeg som avgjørende for at det skulle være mulig å drive skoleutvikling som omfattet flere lærere og elever.

I den kommunen hvor jeg var rektor hadde lærerne gjennom flere år fått øremerket en ukentlig ressurs til skoleutvikling i form av redusert leseplikt. Daværende skolesjef hadde med rette forventninger til tiltaket. Ressursen var ved skolen disponert slik at lærerne hadde felles bundet arbeidstid en halv dag i uken. I tillegg fikk lærerne for en stor del delta i legging av timeplan, slik at de lærere som mente de trengte

det, kunne få felles fritimer til samarbeid. Kommunens skoleverk hadde dessuten en relativt god økonomisk ramme å arbeide innenfor, i alle fall sammenlignet med hva jeg var vant til. Skolen var godt utstyrt og lærerne fikk stort sett kjøpe det materiell de ønsket. Det var også svært sjelden en søknad om permisjon (med lønn) for å delta på kurs eller videreutdanning ble avslått.

Likevel..... det gikk svært tregt med skoleutvikling. De store resultater viste seg ikke, vi fikk i alle fall ikke noen "selvbærende utviklingsprosess". Jeg begynte å tvile på at ressurser og rammer var nøkkelen til utvikling.

Det kan se ut som om endring i rammebetingelsene er en **nødvendig** men **ikke tilstrekkelig** forutsetning for skoleutvikling.

En årsak til dette kan være at skoleutvikling omfatter målsettinger av både kvalitativ og kvantitativ art. Sistnevnte mål kan for en stor del nåes gjennom å fatte de riktige vedtak og foreta nødvendige ressursallokeringer. Bjørn Schancke Hanssen<sup>27</sup> viser i sin hovedoppgave om høgskolereformen i Norge hvordan de kvantitative målsettinger for en stor del ble oppfylt. Man nådde for eksempel målet om 80000 studieplasser (s. 87). Det samme kan sies om andre reformer, for eksempel utvidelsen fra 7 til 9 årig skoleplikt. Grunnskolen ble utbygd slik at den i dag har kapasitet til å gi alle elever et tilbud i 9 år.

Men riktige vedtak og tilstrekkelige ressurser er ikke alene nok til å nå kvalitative målsettinger. Hanssen (ibid) peker på at høgskolereformen ikke i samme grad greide å oppfylle målsettinga om samordnende styring og fleksibel studieorganisering (ibid s. 87).

Forklaringen kan ligge i det faktum at kvalitative mål i mye større grad er åpne for tolkninger enn hva tilfellet er for kvantitative. Man må tolke både hva målsettingen innebærer og grad av måloppnåelse. En slik tolkning stiller krav til deltakernes analytiske og reflektive evner. I hvilken grad man kan enes om felles tolkninger vil avhenge av deltakernes syn på mennesket, vitenskap og samfunn.



### 3.5. Hva mangler?

Dersom vi gjør Bernsteins påstand om at teori er for opp-tatt av patologien (se kap. 1.3.), gjeldende for skoleutvik-ling vil en kunne reise spørsmålet om man har teori som kan håndtere problematikken. Er det så at den teori man i dag an-vender kun kan angi årsaker til ulike utfall? Kan man ved hjelp av teori undersøke hva som fremkaller de påviste årsa-ker? Eller må man nøye seg med å beskrive årsakssammenhenger? Har forskning konsentrert seg for mye om HVA og for lite om HVORFOR? Bruker man fremdeles prøve- og feile-metoden når man skal velge strategi for implementering av forandring i skolen.

Dette er spørsmål som etter mitt syn i for liten grad diskuteres i forbindelse med skoleutvikling. Fremdeles virker det som om valg av metoder og strategier er tilfeldige og av-henger av den enkeltes erfaringer og vitenskapsteoretiske stå-sted uten at dette problematiseres i tilstrekkelig grad. Den samme innvending kan også reises mot kritikk som fremkommer mot ulike tiltak og prosjekt.

Man synes å mangle et egnet teoretisk grunnlag for skole-utvikling. Dette er viktig i en organisasjon som skolen hvor en mangler objektive og klare kriterier for hva som er en god skole. I næringslivet kan resultatet leses ut av regnskapet og det er utviklet nøyaktig verktøy for måling av sentrale fakto-rer som produktivitet og effektivitet.

Når man, slik jeg har vist, har problemer med å gjennom-føre skoleutviklingsprosjekt i henhold til intensjonene så kan det taes som et tegn på at teori innen skoleutvikling er util-fredsstillende. Svakheten kan skyldes at den, som Bernstein hevder, har galt fokus. Det kan også tenkes at teori og be-grepsapparat i for stor grad er hentet utenfra og ikke egner seg i skolen.

I neste kapittel skal jeg drøfte vitenskapsteoretiske forutsetninger som teori om skoleutvikling kan bygge på.

## Kap. 4. Teorigrunnlag<sup>28</sup>.

### 4.1. Skoleutviklingens vitenskapsteoretiske grunnlag.

Tidligere har jeg pekt på problemer knyttet til det å begrepsfeste og definere skoleutvikling. Det er derfor ikke overraskende at man ikke kan plassere begrepet eller virksomhet inn i en bestemt vitenskapsteoretisk tradisjon. Selv store prosjekter som MOLIS og LIS har ikke et avklart vitenskapsteoretisk utgangspunkt. I mindre prosjekter mangler ofte en slik avklaring fullstendig.

Dersom man tar for seg ulike retninger/prosjekttyper som i dag er fremtredende innen de pedagogiske miljøer, legger de større vekt enn tidligere på den enkelte skoles og aktørs engasjement og eierforhold. Man understreker betydningen av lokal tilpasning av de ulike tiltak. Læreren som forsker, betydningen av samarbeid framheves i dag som viktig. Lærernes kompetanse blir sett på som en nøkkelfaktor. I det hele tatt vektlegges i dag den enkelte skoles evne til selv å frembringe kunnskap i større grad enn tilfellet var for bare et tiår siden.

Alt i alt ser det derfor ut til at man i de pedagogiske miljøer har en bevegelse bort fra en absolutt gyldig vitenskapelig kunnskap om skoleutvikling til en mer relativistisk posisjon. Dette er også mer i tråd med det progressive pedagogiske grunnsyn norsk skole offisielt har stått for og som mønsterplanen er et uttrykk for. Den progressive pedagogikken er nært beslektet med hermeneutikk og kritisk teori. Lofotprosjektet er et uttrykk for en slik tankegang. Dale (1989) og Høgmo (1989) legger også stor vekt på didaktikk og didaktisk relasjonstenkning i tilknytning til skoleutvikling. Sentrale spørsmål i organisasjonsdidaktikken er i følge Dale (1989:11)

hvordan man skal sikre kollektiv læring og hvordan man kan utvikle sosiale systemer som reflekterer over seg selv. Videre er organisasjonsdidaktikken opptatt av hva slags handlinger som best sikrer rasjonell fornyelse. Sentralt står også samspillet mellom organisasjonens aktiviteter og medlemmer.

Men skoleutvikling tilhører ikke bare de pedagogiske miljøer. Dette kommer klart til syne i evalueringsrapportene til MOLIS (Johansen og Tjeldvoll 1990) og LIS (Høie 1992). Begge prosjektene synes inspirert av human-relations teorier og humanistisk psykologi. Høie (1992:35-37) viser hvordan man i LIS også benytter tvangs og maktstrategier. Begge prosjektene legger stor vekt på vitenskapelig kunnskap. Dale (1989:106) retter sterk kritikk mot human-relations tenkningen. Han karakteriserer den som de små grupperes tyranni hvor formålet er å sikre medlemmenes emosjonelle bånd til organisasjonen. Medlemmene får en følelsesmessig binding til organisasjonen i stedet for en kognitiv. Resultatet av en for sterk følelsesmessig binding er at medlemmene ikke får distansemuligheter i forhold til organisasjonen, noe som igjen medfører redusert autonomi. "Initiativet til selvstendig tenkning og kommunisert kritikk blir tyngt av skyldbevissthet". (ibid:107)

Man er i tillegg vitne til at mange ulike konsulenter har funnet et marked i skolen for sine tjenester. Deres bakgrunn er gjerne å finne i næringslivet, resultater måles i numeriske verdier. Tjenestene de tilbyr har derfor ofte en form som tillater slik måling og sammenligning. Videre er de avhengig av å selge sin kompetanse, sine kunnskaper. De er ikke tjent med at skolen selv skal utvikle den nødvendig kompetanse. Kjell Arne Røvik viser i sin bok *Den "syke" stat* (1992) hvordan organisasjonskonsulenter på sviktende faglig grunnlag diagnostiserer ulike typer offentlig virksomhet. Han viser hvordan konsulentene uten tilstrekkelig kjennskap til den enkelte institusjon kan foreslå dyptgående endringer. Stikkord er ofte kostnads-effektivitet og hierarkisk styrbarhet (ibid 1992:213). Når organisasjoner "adopterer institusjonaliserte standarder og organisatoriske konvensjoner" er det gjerne motivert ut fra ønsket om ikke "å provosere omgivelsene og skaffe seg legitimi-

tet og troverdighet" (ibid 1992:39).

Konsulentene representerer på denne måten en økonomisk rasjonalitet og en vitenskapsteoretisk posisjon fjernt fra den progressive pedagogikken. Derimot står den nærmere den positivistiske tradisjon.

Ovenfor har jeg kort presentert ulike innfallsvinkler/perspektiver til skoleutvikling. Når jeg nå skal ta for meg vitenskapsteoretiske posisjoner har jeg valgt å drøfte positivisme, hermeneutikk og kritisk teori. Når jeg velger disse tre retningene på bekostning av andre er det av følgende grunner:

- de har alle tre hatt (og har) stor betydning for norsk skole og har vært dominerende innefor pedagogikk og skoleforskning i Norge.
- tilsammen knytter de forbindelse til de viktigste filosofiske retninger fra antikken til i dag. Muligens med unntak for strukturalismen og postmodernismen. Strukturalismen vil jeg likevel komme inn på i kapittel 4.2.

#### **4.1.1. Positivisme**

Er så positivisme forenlig med skoleutvikling?

For å undersøke dette vil jeg kort presentere noen sentrale momenter i forhold til positivistisk tankegang<sup>29</sup>. Med positivisme mener jeg logisk positivisme slik den representeres gjennom behaviorisme, scientisme og instrumentalisme. Kunnskap får man bare gjennom erfaring. Vitenskapen kan behandle alt av kunnskapsmessig art. Man har videre tesen om enhetsvitenskapen: All vitenskap er av samme art, forfølger de samme mål og benytter de samme metoder. Målet er å oppdage lovmessigheter og regulariteter. Metoden er den hypotetisk deduktive. Man ønsker å si noe om verden slik den er, ikke slik den bør være. Ved å konfrontere en teori eller hypotese med virkeligheten kan man få bedre og bedre teorier eller hypoteser. Man nærmer seg sannheten.

Meningskriteriet innebærer at bare det er meningsfullt

som det er mulig ved hjelp av etablerte prosedyrer å kunne fastlegge en sannhetsverdi for. Det meningsfylte er betingelsen for om noe er sant eller falskt. Positivistisk filosofi<sup>30</sup> kan sies å dogmatisere vitenskap på en måte som umuliggjør epistemologisk refleksjon<sup>31</sup>.

Positivistene fikk tidlig problemer i forhold til etikk og moral fordi det ikke finnes prosedyrer for å fastslå om etiske eller moralske utsagn er sanne eller falske. De blir derfor å betrakte som meningsløse utsagn fordi de faller utenfor fornuftens område og dermed er uttrykk for følelser. Den samme skjebne lider uttrykk som sier noe om verdier og normer. De uttrykker noe, men har ikke sannhetsverdi. Dette kalles den emotive moralteori.

Det blir ikke lenger rom for skjønn. Dermed sitter positivisten igjen med vitenskap og teknologi, tilsvarende det Aristoteles kalte teoridisipliner og poiesis - håndtverksdisipliner. De Aristoteliske praksisdisipliner blir meningsløse fordi de også krever at det utøves skjønn. Et eksempel som kan belyse det: En håndverker kan lage et våpen og for å slå ihjel naboen, men til forskjell fra poiesis må man i praksisteori gjøre en avveining om det er riktig.

I et positivistisk perspektiv blir pedagogikken en teknologi. Pedagogisk teori blir deskriptiv og sier noe om hvordan barn lærer eller hvordan skolen fungerer.

Hva blir så konsekvensene for skoleutvikling? Mest iøynefallende er kanskje det faktum at vesentlige sider blir meningsløse ut fra en positivistisk tankegang. Dette gjelder i første omgang aktørperspektivet hvor aktørenes oppfatninger og kunnskap blir underordnet vitenskapen. Alle prosjekt må da pr. definisjon bli top-down. Ideen om læreren som forsker blir tenkelig, men ikke reell. Det vil fordre en vitenskapelig skoleling som langt overgår tradisjonell lærerutdanning. Det blir et klart skille mellom forskning og den utøvende lærer. I klasserommet praktiserer læreren kunnskap som er resultat av forskning utenfra.

Men det som gjør skoleutvikling vanskelig å forene med positivisme er også tildels manglende kriterier for valg mel-

lom mål, kvalitetsvurdering og grad av måloppnåelse. Talcott Parsons<sup>32</sup> skriver at positivismen impliserer at målene taes for gitt og unnlater å betrakte de innbyrdes normative forholdene mellom målene. Dersom aktøren skal velge mellom mål forutsettes det at han besitter all nødvendig vitenskapelig kunnskap som skal til for å gjøre det beste og riktige valg mellom mål og realisering av de mål aktøren velger. Aktøren betraktes i så henseende som en vitenskapelig iakttagger. Når noen mislykkes tilbakeføres dette enten til manglende kjennskap til visse fakta, slik at aktøren, dersom han hadde kjent til disse fakta, hadde handlet annerledes. Eller så foretok han feilaktige overveielser forut for handlingen. "Han trodde han visste, men gjorde det faktisk ikke." (Østerberg 1990:56). Handlingsbegrepet forutsetter en normativ orientering. "Bare ved å forutsette at handlinger tar hensyn til foreliggende normer, kan det i følge Parsons velges mellom forskjellige handlemåter,..." (ibid:21).

Jeg tok til orde for at skoleutvikling dreide seg om forbedring av skolen i forhold til skolens overordnede målsetting. En slik målsetting er uttrykk for samfunnets verdier og normer, dette gjør samtidig målsettingen meningsløs dersom en følger den positivistiske tankegang. Målene i seg selv kan ikke diskuteres, de er gitt. Skolens oppgave består i å utvikle midler slik at de gitte mål kan nåes på en mest mulig effektiv måte. Positivisten synes å mangle et gyldig, overordnet kriterium for intern evaluering av skoleutvikling.

Skoleutvikling blir i likhet med pedagogikk en teknologi. Kriteriet for hvorvidt en teknologi er god er om den er effektiv. Forbedringen ligger i at man blir stadig bedre i det man allerede kan, men man lærer ikke noe nytt eller er i stand til å frembringe forandringer.

#### 4.1.2. Hermeneutikk<sup>33</sup>.

Mye av hermeneutikken er en protest mot ideen om enhetsvitenskapene; naturvitenskapene og samfunnsvitenskapene er radikalt forskjellige. Naturvitenskapelige data er i utgangspunktet meningsløse (en stein som faller har ingen mening med det den gjør). Man søker å finne årsaker og lovmessigheter. En lovmessighet gjelder ubetinget og uten unntak, allment og til alle tider, den er ahistorisk.

En samfunnsviter/humanist står overfor data som er meningsfylte. Skal han gripe fenomener må han ta utgangspunkt i det de er. Han studerer handlinger som igjen er koblet til en aktør som har intensjoner med det han gjør. Aktøren handler ut fra grunner og ikke årsaker, og aktøren handler ut fra regler, ikke lovmessigheter. En grunn har med rimelighet og rasjonalitet å gjøre, den rettferdiggjør noe. Den kan være god/dårlig, ekte/uekte, fornuftig/ufornuftig. En regel er samfunns-skapt og kan dermed oppheves og ha unntak. Jfr. ordtaket: ingen regel uten unntak. Men regler kan også fungere så perfekt at man tror de er lovmessigheter, da snakker man om "frosne" regler. Sosialøkonomi er et fag hvor slike frosne regler kan sies å eksistere.

Hermeneutikere forutsetter at alle handler fornuftig sett ut fra sine forhold, man må bare finne hvilke grunner de handler ut fra. Aktørperspektivet blir helt sentralt og det konstitueres av grunner, regler, livsform samt psykologiske faktorer. For hermeneutikeren Dilthey er det å forstå aktøren å forstå de grunner og regler han handler ut fra. Et fenomen får mening gjennom den kontekst den fremstår i. Du kan bare forstå dersom du kan komme på innersida av aktøren og forstå hans psyke. Innvendingen mot en slik tankegang er at du mangler kriterier for å skille mellom en ekte og uekte innlevelse og forståelse av den andre. Alt blir på en måte relativt og veien er kort til solipsisme og postmodernisme hvor vitenskap blir en virksomhet på linje med annen virksomhet. Spåkoners og astrologers utsagn vil ha samme gyldighet som en hvilken som helst professor. Man mister muligheten til å si noe alment.

En annen hermeneutisk metode er derfor å forstå ut fra hensikter og formål som konstituerer verden for aktøren. Man ser etter det rasjonelle menneske, dets rasjonalitetskategorier og ikke dets psykologi. Karl Popper hevder at mennesket må forstås i lys av kontekster, livsformen gir opphav til handlinger. Habermas hevder at det er universelle gyldighetskrav. Talehandlinger må bruke gyldighetskrav som sprenger rammene for konteksten. Typisk for metodehermeneutikk er at det fins en mening utenfor aktøren og forskeren som du kan komme inn i ved hjelp av de riktige metoder. Man tar sikte på klar- gjøre regler og grunner folk opererer etter, også overfor aktøren selv ved at man utdyper aktørperspektivet.

Kriteriet for god hermeneutisk samfunnsvitenskapelig forskning er samtykke fra aktøren, i praksis betyr det at man sannsynliggjør.

Dale (1989:158-160) beskriver kunnskapens hermeneutiske dimensjon slik:

"Kunnskap er offentlig, intersubjektiv. Jeg kan ikke selv ha kunnskap som ikke også andre kan være bærere av. Hvordan kunne jeg ellers bli klar over at jeg vet noe?... Kunnskap betyr derfor en kompetanse til å anvende en gitt skikk, institusjon - en handlingsregel - i prinsipielt ukjente situasjoner.... Livsverden, den kulturelle overlevering, lever bare videre i form av å bli gjenskapt."

Hva så med relasjonen hermeneutikk-skoleutvikling? Den understreker aktørperspektivet og betydningen av å forstå aktøren i lys av den kontekst han arbeider i. I tillegg vil skoleutvikling i dette perspektivet kreve innlevelse og aktiv deltakelse fra aktørene, de må nødvendigvis "være med" hele veien. Vi har et grunnlag for læreren som forsker i egen kultur. Vitenskapens og forskerens oppgave blir å komme utenfra og få et perspektiv og se grenser som aktøren selv ikke ser. Han skal ramme inn lærerens verden, han er spesialisten som utdyper perspektivene.

Hermeneutikk åpner for tolkninger av alle sider av skolen, både mål, virksomhet og innhold. Videre fordres det at



aktørene har et "innvendig" forhold til disse. Aktørenes evne til kritisk refleksjon og analytisk kompetanse får stor betydning.

Dersom man skal innvende noe mot hermeneutisk metode så er det at man kan fortape seg i aktørperspektivet, i livsverden. (livsverden = det som er tilgjengelig for aktørene).

Hermeneutikk klarer ikke i tilstrekkelig grad å integrere systemverden eller et samfunnsperspektiv. Metoden kan virke konserverende ved at man aksepterer aktøren og hans grunner. Hermeneutikk synes heller ikke å kunne håndtere ikke-intender-te konsekvenser eller avsløre ideologiske grunner<sup>34</sup>.

#### 4.1.3. Kritisk teori.

Hvis samfunnet var lik livsverden hadde hermeneutikken sannsynligvis hatt rett. Men problemet er at verden/samfunnet innebærer et system. Systemverden er utenfor aktørenes umiddelbare forståelse og består av kvasihendelser. Når aktørene handler oppstår ofte utilsiktede konsekvenser. Systemkomponentene er ugjennomsiktige for aktørene. derfor må de forklares. Det kan godt være funksjonalistiske forklaringer. Typisk for systemverden er effektivitetstenkning. Effektivitet er gyldighetsstandard uten at man behøver drøfte hva livsverden gjør mulig. Når man griper inn i systemverden bruker man instrumentell fornuft. D.v.s. man stiller ikke spørsmål ved målene, men er opptatt av hvordan man kan mest effektivt nå målene. Det er med andre ord duket for en konflikt mellom livs- og systemverden. Habermas mener systemverden er i ferd med å kolonisere livsverden og instrumentell fornuft overtar livsverden. Arne Johan Vetlesen<sup>35</sup> viser med henvisning til Weber, at den samfunnsmessige realiteten bestemmes stadig mer ensidig av den målrasjonelle og den kognitivt instrumentelle rasjonalitet. Vetlesen fortsetter:

"Målrasjonaliteten, dvs. den evne til resultatorientert økonomisering med knappe ressurser og begrensede midler i lys av oppsatte målsetninger som i vårt samfunn er insti-

tusjonalisert innenfor økonomiens og forvaltningens handlingsområder, truer med å slå destruktivt tilbake på den oppstartete kulturelle rasjonaliseringen som den selv qua rendyrket handlings- og rasjonalitetstype er et historisk produkt av: Etikk, religion og kunst forstyrres følgelig i rendyrkelsen av *sin* respektive egenart; de trues med en underkastelse under en målrasjonalitetens egenlogikk som er dem vesensmessig fremmed."

(Vetlesen 1991)

Systemverden overtar livsverden ved at tidligere uformelle aktiviteter og sosiale strukturer formaliseres. Dette skjer for eksempel ved at barn og ungdom i stadig større grad deltar i organiserte aktiviteter av ulike slag på bekostning av fri lek. Uorganisert ungdom er etterhvert blitt synonym for ressursfattig ungdom. Folks fritid er blitt markeder og kommersialiseres. Massemedia i form av TV synes alltid og allesteds nærværende. Resultatet er at livsverdens betydning reduseres og den kulturelle overlevering opplever et meningstap. Vi får det Vetlesen karakteriserer som "tilsidesettelsen av språket som medium for samhandling". (ibid 1991:6)

Kritisk filosofi<sup>36</sup> søker å fange samfunnsperspektivet samtidig som aktørperspektivet beholdes. Det er en mangslungen retning som har sin forankring i Frankfurterskolen. Den er blant annet opptatt av vitenskapskritikk, psykoanalyse, kulturteori og økonomisk teori. Men selv om det ikke er snakk om en entydig teoretisk retning går endel synspunkter igjen og avgrenser den i forhold til andre retninger: Den forsøker på mellommenneskelige relasjoner og pretenderer å gi innsikt i samfunnets totalitet. Det tradisjonelle skille mellom sosiologi og filosofi søkes opphevet. Man avviser også alle forsøk på å finne en siste begrunnelse, den endelige sannhet. Et siste viktig moment er at forskning i forhold til kritisk teori ikke kan være verdinøytral.

Habermas søker i følge Vetlesen (1991) å forene livsverden og systemverden. Dette prøver Habermas å gjøre ved å innta et dobbelt perspektiv; deltaker- og tilskuerperspektivet. Habermas<sup>37</sup> bygger på tre kunnskapsformer, hvor særlig den

siste er omstridt, men som tilsammen dekker all menneskelig viten. Den naturvitenskapelige forståelse av verden kaller han den tekniske kunnskapsinteresse. Målet er å beherske den ytre naturen og det skjer gjennom arbeid. Den springer ut av menneskenes fylogenes og er en nødvendig betingelse for naturvitenskap ved at den angir de transcendentale rammene for forskningsprosesser. Den andre kunnskapsformen er den praktiske kunnskapsinteresse som omhandler humaniora. Den bidrar til å opprettholde gjensidig respekt og anerkjennelse mellom mennesker og beherskes ved hjelp av språket. Habermas sier at kjernen i all forståelse er avdekkingen av en felles forståelse som igjen danner den handlingsmessige bakgrunn for en selv og det som man forsøker å forstå. Den tredje kunnskapform uttrykker i følge Habermas en befrielsesinteresse. Den skal tjene til å befri mennesker for den tvang de underlegges av systemverden. Kunnskapsformen karakteriseres av at forståelse og forandring er det samme og det er heller ikke et skille mellom teori og praksis. Språket er befrielsesinteressens medium. Dette samsvarer med Løvlies påstand om at skillet mellom teori og praksis i pedagogikken er et kunstig skille (se kap. 1.2.) Filosofi og psykoanalyse er disipliner som tilhører denne kunnskapsformen.

Tilslutt relasjonen mellom kritisk teori og skoleutvikling. Jeg har tidligere kritisert positivisme og hermeneutikk for å kunne håndtere bare et aspekt, henholdvis det vitenskapelig objektive eller det aktørorienterte subjektive. Når kritisk teori søker å favne begge så er dette prisverdig i sammenheng med skoleutvikling. Aktørenes språklige og kommunikative kompetanse tillegges stor vekt. Diskursen er et ideal. For at aktørene skal være i stand til å se hvordan systemverden virker på deres egen kontekst stilles det også krav til deres analytiske kompetanse og evne til refleksjon.

Flere, blant annet Vetlesen (1991), har kritisert Habermas for i for stor grad å idealisere livsverden og begrepet den ideelle samtalesituasjon. Habermas har da også modifisert dette ved i stedet å innføre begrepet formalpragmatikk.

Likevel kan det synes naivt å tro at kommunikasjon og samtale alene kan sette skoleutvikling på sporet av å bli en selvberende lære- og utviklingsprosess. Skolefolk kan bli minnet om dialogpedagogikken fra 70-tallet hvis fallitt (dersom man kan bruke et så sterkt uttrykk) på sett og vis satte dialogens evne til å stå alene i vanry i skolen. De fleste lærere passer på å ha noe "i bakhand" i tilfelle dialogen bryter sammen, samtidig som kommunikasjon underbygges av autoritet. Det er m.a.o. ikke tradisjon for en fri og åpen kommunikasjon i skolen slik Habermas forutsetter. Videre synes det som om Habermas forutsetter rene og klare fronter, dvs. at man enten forholder seg til livs- eller systemverden. Noe forenklet kan man si at i Habermas' teori finnes bare de snille og slemme. I realitetenes verden (les skoleverden) kan teorien bli for teoretisk og virkelighetsfjern. Vetlesen (1991:18) kritiserer også Habermas for ikke å vurdere muligheten av at koloniseringen av livsverden ikke finner sted så åpent og lett identifiserbart som man kan tro.

Kritikken svekkes dersom man tolker den herredømmefrie diskursen som et ideal eller regulativ ide som kommunikasjonen må rette seg mot for å være reell kommunikasjon, - men som i praksis alltid er kontekstavhengig og begrenset (se forøvrig kapittel 7).

#### **4.1.5. Sammenfatning.**

I drøftinga ovenfor mener jeg å ha fått fram at ingen av de beskrevne retninger uten videre kan anvendes på skoleutvikling. Minst egnet synes en positivistisk tilnærming å være fordi det utelukker aktørperspektivet og setter likhetstegn mellom forbedring og effektivitet. Dersom skoleutvikling også skal inkludere mellommenneskelige relasjoner vil en slik tilnærming neppe kunne forsvares rasjonelt, da man vil måtte øve vold på sentrale etiske normer.

Hermeneutikk kan sies å gå til den motsatte ytterlighet ved at aktørperspektivet blir for dominerende og mangler dess-

uten et tilstrekkelig utviklet samfunnsperspektiv. Habermas og kritisk teori forsøker å inkludere dette perspektivet i hermeneutikken, og til tross for kritikken som er fremkommet så synes dette å være det mest fruktbare perspektiv. Det representerer i det minste et alternativ hvor man i utgangspunktet unngår å havne i et enten eller forhold hvor man ikke har muligheten til å se hele landskapet.

Michael Fullan (1991:4) understreker betydningen av å forstå både det han kaller det lille og store bilde. Det lille bilde representerer individets subjektive forståelse eller mangel på sådan. Han skriver at å overse hvordan individet faktisk opplever forandring, til forskjell fra hvordan det var ment å oppfattes, er en av hovedgrunnene til at mange reformer mislykkes. Det store bilde betyr å se forandring i skolen som en del av en sosio-politisk prosess.

Et vitenskapsteoretisk ståsted vil derfor måtte inkludere det doble perspektiv. Av de beskrevne retninger er det kun kritisk teori som synes å tilfredsstille et slikt krav.

#### **4.2. Virkelighet og kunnskapssyn.**

I tilknytning til skoleutvikling mener jeg det er nødvendig å avklare begrepet virkelighet og se på forholdet mellom subjektiv og objektiv virkelighetsoppfatning. Skoleutviklingens begrunnelse er ønsket om å forandre en eksisterende virkelighet. Fullan vektlegger da også den betydning folks virkelighetsoppfatning spiller i endrings- og utviklingsprosesser. (se kap. 2.2.)

Spørsmålet som da reiser seg er om det finnes en måte å oppfatte virkeligheten på som er bedre eller riktigere enn andre? Oppfatter vi alle virkeligheten på samme måte eller er det forskjeller i folks oppfatninger? Kan man få folk til å oppfatte virkeligheten riktig? Hvordan konstitueres folks virkelighetsoppfatning?

Lærere oppfattes utad ofte som en sammensveiset gruppe.

Når lærere uttaler seg er det ofte som medlemmer av lærerråd, team eller klubb. Det er svært sjelden en lærer uttaler seg om skolen som enkeltperson, og når det skjer gjelder det skolen generelt og ikke det skolemiljø den enkelte lærer til daglig ferdes i. Det å være kollegial innebærer bl.a. å ikke åpent kritisere kolleger. Dette er med på å skape et bilde av lærerkollegiet som en enhet.

Sett innenfra kan bildet fortone seg annerledes. Fra dette perspektivet kan det virke som at noe av det vanskeligste et kollegium kan begi seg ut på er å forsøke å bli enige, i alle fall dersom det dreier seg om prinsipielle og normative spørsmål som berører flere personer.

Mangel på enighet og vanskelighetene forbundet med det å bli enige er likevel ikke noe særpreget for læreryrket. Debatt og uenighet er vel nettopp et kjennetegn for demokratiet. Det er tillatt å hevde egne oppfatninger.

Men nettopp mangfoldet av oppfatninger og mangel på enighet kan representere et alvorlig hinder for utvikling i skolen.

Dette behandles da også på ledelseskurs, blant annet LIS (Ledelse i skolen). Her presenteres man for ulike modeller i skoleutvikling hvor man i forskjellige faser drøfter sentrale sider og gjennom felles forståelse, og ideelt sett konsensus, skal gå videre til neste fase. For til slutt å nå de oppsatte mål, ett etter ett.

I ettertid har det slått meg at det ikke fokuseres på hvordan oppfatninger dannes og hvorfor oppfatninger kan sprike så til de grader. En forståelse av dette vil etter min mening kunne tjene som en begrunnelse for hvilke metoder og mål man velger for utviklingen av den enkelte skole.

Hva er det vi "ser" når vi ser/observerer og hva er det vi sier vi ser? Ser vi den samme virkelighet som alle andre? Og dersom mennesker ser ulike virkeligheter, hva skal gjelde som den "riktige" virkeligheten?

Det synes dessuten å være en sammenheng mellom den betydning en legger i begrepet virkelighet og ens kunnskapssyn. Troen på en objektiv virkelighet må vel nødvendigvis baseres

på troen om at det finnes objektiv kunnskap og absolutte sannheter.

Sosiologisk sett er virkeligheten samfunnsskapt<sup>38</sup>. Berger og Luckmann (1979 s.13) definerer virkelighet som: "en kvalitet knyttet til fænomener, som vi erkender som eksisterende uafhængig af vor egen vilje." De understreker at de til forskjell fra filosofene ikke "skelner mellom gyldige og ikke-gyldige antagelser av verden" (ibid s.14). Derimot er de opp-tatt av hvordan det enkelte menneske oppfatter virkeligheten og hvordan mennesket forholder seg til ulike virkeligheter.

Kunnskap blir av Berger og Luckmann definert som: "overbevisning om, at fænomener er virkelige og besidder spesifikke karakteristika".

I forbindelse med sin drøfting av begrepet skoleutvikling definerer Johansen og Tjeldvoll<sup>39</sup> kunnskap slik (1989:50):

"Forståelse av omverdenen, og egne erfaringer, ved hjelp av begreper (mental fastholding av fænomener) og begreps-relasjoner på en måte som gir grunnlag for refleksjon, handling og kritikk."

De knytter kunnskapsbegrepet an til et relativt aspekt ved at personer har ulike forutsetninger for tilegnelse og forståelse av kunnskap på bakgrunn av deres tidligere erfaringer og ulikt faglig og verdimesig utgangspunkt.

Ideene om indirekte tilgang til virkeligheten bekreftes biologisk i arbeidene til bl.a. Gregory Bateson, Humberto Maturana, Jean Piaget og andre konstruktivister (Norum 1989).

Utgangspunktet er at det i alle ting er nedfelt strukturer som bestemmer hvordan ting responderer i interaksjon med sine omgivelser. En ball kan ut fra sin beskaffenhet respondere når den utsettes for påvirkning fra sine omgivelser. Den kan for eksempel trille og sprette. Dersom man endrer ballens beskaffenhet (strukturer) f.eks. ved å slippe ut luft responderer den på en annen måte. Den kan f.eks. ikke lenger trille eller sprette. En biologisk organisme handler også på grunnlag av sine strukturer. Forskjellen på en ting og en biologisk

organisme er at den i tillegg til kunnskapen "å eksistere" også besitter kunnskapen "å overleve". Dette gjør biologiske vesener ved å samhandle med sine omgivelser/sitt miljø. Den der ikke kan tilpasse seg sitt miljø dør<sup>40</sup>.

For høyerestående organismer er ikke de nedfelte strukturer statiske. De har evnen til å lære og derved få andre strukturer (Dell 1985). Maturana hevder at strukturene endres hver gang vi er i interaksjon med våre omgivelser.

Bateson (1972 s.480) hevder at disse strukturene er sirkulært organisert. Dersom organiseringen er sirkulær innebærer det at systemet er lukket og autonomt.

"Each living system has its own autonomus individuality because the nature of its structure fully specifies how the system will behave under any and all interactions. Interactions do not specify how the system will behave; the system specifies how it will behave."

(Dell 1985 s.4)

Implisitt i dette ligger det altså at biologiske vesener tolker inntrykk og reagerer forskjellig. Tolkningen skjer på grunnlag av individets tidligere erfaringer og kunnskaper<sup>41</sup>.

Virkeligheten er ikke direkte tilgjengelig for individet. Det autonome individ er en "informasjonsmessig" lukket organisk enhet. Virkeligheten filtreres og tolkes.

Maturana m.fl. hevder at vår verden konstitueres gjennom persepsjon, altså gjennom det vi registrerer ved hjelp av våre sanser. Han hevder videre at levende organismers nervesystem er sirkulært organisert og at nervesystemet er et lukket system. Det er organisert slik at det danner en for oss stabil virkelighet, men en virkelighet som ikke er uavhengig av oss selv. Det er det autonome lukkede nervesystem som konstituerer vår virkelighet. Hvert levende system har sin autonome individualitet, det Maturana kaller autopoiesis, dvs at hver organisme dikter sin egen virkelighet. Dermed har man et mangfold av virkeligheter fordi individers fortolkning av virkeligheten er subjektiv<sup>42</sup>.

Min virkelighet blir det mitt nervesystem skiller ut. Vi får derfor et mangfold av virkeligheter som alle er like gyl-



dige. Det er ideen om overgangen fra et univers til ideen om multiversa.

Sosiologisk og biologisk<sup>43</sup> synes det derfor mulig å argumentere for et relativistisk kunnskapssyn og individenes subjektive virkelighetsoppfatning.

Filosofisk byr det imidlertid på problemer å forsvare et standpunkt av en slik karakter. Hvordan skal man skille mellom påstander, meninger og kunnskap? Hva med påstanden om at all kunnskap er relativ og kontekstavhengig, er den også relativ og kontekstavhengig? Og dersom vi hele tiden legger til grunn individenes subjektive virkelighetsoppfatning, hvordan skal vi da legge grunnlag for felles oppfatninger og ideer?

Platon skiller i sin idelære mellom det tilsynelatende (det du oppfatter gjennom sansene) og det stabile som ligger bak. Sanseverden er ei tilnærming og ei etterlikning av ideverden. Søren Kierkegaard hevda at "subjektiviteten er sannhet og at den hele og fulle sannhet er skapningens forlengelse som vi aldri kan nå". Gunnar Skirbekk (1980) tolker han dit at mennesket bare kan nærme seg den objektive sannhet og aldri få full innsikt.

Kant sier at vi oppfatter verden gjennom sansene, men den forståes på grunnlag av vår fornuft som bygger på prinsipper og kategorier a priori. Det vil si at forut for sansing har vi en forforståelse. Kant skiller mellom det virkelige i seg selv ("Ding an sich") og verden slik den er for oss. Han mener videre at vi i oss har betingelser for å få tilgang til en objektiv virkelighetsfortolkning ("Erscheinungswelt"). En annen retning innen filosofien representert ved bl.a. Aristoteles, Descartes og Karl Popper tar som utgangspunkt at virkeligheten er der og den kan avdekkes ved å anvende riktige metoder slik at vår kunnskap vil stemme med virkeligheten.

Det synes derfor å være grunn til å tro at vi i alle fall bare har en indirekte tilgang til virkeligheten gjennom sansene våre.

Karl Jaspers<sup>44</sup> hevdet at vi aldri kan fatte det værende i

seg selv, men bare slik det er for oss. Dette fordi det utgår fra et jeg som bevisstgjøres gjennom å forholde seg til sin egen erkjennelse. Spørsmålet for Jasper er hvordan jeget kan bryte ut av sin egen erkjennelse og komme fram til det objektive.

Ludwig Wittgenstein tar i flere av sine arbeider opp forholdet mellom språk og virkelighet. I "Philosophical Investigations" knytter han språket an til livsform og virksomhet. Det er når språket er i bruk at det har en fast betydning. Språket er alltid en del av en livsform og skal vi forstå språket må vi forstå virkeligheten. Wittgenstein innfører begrepet språkspill som en kombinasjon av virksomhet og språk, og skal vi delta i en virksomhet må vi ha et visst kjennskap til det språkspill det inngår i. Vi kan f.eks. ikke diskutere slemkonvensjoner med en som aldri har spilt bridge og derfor ikke behersker det språkspill som er knyttet til virksomheten bridge. Like vanskelig kan det bli å diskutere ASCII koder med en med begrenset kjennskap til datamaskinens virkemåte. Men ved å la andre språkspill "krysse nesen" kan man se muligheten av andre tolkninger og derved frigjøres fra de kulturer man sitter fast i og blinder en. Gjennom språket tolkes og formidles virkeligheten, men vår forklaring av virkeligheten begrenses også av språkets struktur.

Spørsmålet som fremdeles står ubesvart er hvordan vi kan vite når vi har en riktig tolkning. Habermas<sup>45</sup> peker på at konsensus ikke er et tilstrekkelig kriterium for gyldighet. Historien er fylt med eksempler på at det har vært konsensus om oppfatninger som har vist seg å ikke holde. Habermas innfører derfor sin diskursive konsensus-teori. Denne skal behandles mer utførlig i kapitlet om kommunikasjon i forbindelse med skoleutvikling. Essensen er imidlertid at Habermas mener at man aldri kan være sikker på at det ikke er "mer å forstå", at vårt bilde av virkeligheten er det endelig sanne. Vi må derfor være åpen for nye tolkninger og la disse inngå i en uendelig prosess mot en stadig dypere forståelse.

All kunnskap kan altså ikke være relativ og kontekstav-

hengig, en må forutsette at det finnes gyldig kunnskap som kan danne grunnlag for en intersubjektiv forståelse. Vi må trekke et skille mellom oppfatninger, som i utgangspunktet er subjektive, på den ene side og kunnskap på den andre. Og fordi det kun er subjekter som kan ha oppfatninger om virkeligheten, er det tenkelig at individer forholder seg til og handler ut fra en subjektiv virkelighet, uavhengig av om det eksisterer en objektiv virkelighet.

I en slik kontekst blir det avgjørende når det gjelder oppfatninger, ikke om de er sanne eller falske, men om de er levedyktige eller ikke (viable/non-viable). Fullan<sup>46</sup> viser at subjektive oppfatninger ikke må definere hva som skal skje, men man må være klar over at de er mektige hindringer for skoleutvikling.

Det kan derfor se ut som om skoleutvikling fordrer et kunnskaps- og vitenskapssyn som tar hensyn til dette, men at det a priori må være en felles forståelse. Dette er av særlig betydning dersom man også forventer at mennesker skal leve opp til visse etiske og moralske normer.

### **4.3. Etiske sider en felles fortolkning av virkeligheten.**

Det å arbeide for en felles virkelighetsforståelse i en organisasjon representerer enkelte etiske betenkeligheter. Målsettingen er ikke at alle skal mene det samme. Men dersom man skal foreta endringer i en organisasjon så er en forutsetning at aktørene har vilje og evne til å forstå andres standpunkter. Først når de er villige til å ta inn over seg andres standpunkter og erfaringer vil man være åpen for å prøve noe nytt og dermed bidra til en bedre fortolkning av virkeligheten.

Likevel kommer man ikke unna kritiske spørsmål. Hvor går grensa til indoktrinering? Hvordan skal man sikre seg mot at den gjeldende virkelighetsfortolkning ikke representerer be-

stemte grupper, da på bekostning av andre<sup>47</sup>? Hvem har rett til å til å "kreve" at medlemmene i en organisasjon<sup>48</sup> skal arbeide mot en felles fortolkning av virkeligheten? Troen på det autonome menneske impliserer at det enkelte menneske selv er ansvarlig for sine handlinger. Hvordan forholder dette seg til det beskrevne behov for ei felles virkelighetsfortolkning? Dette er spørsmål man må ha med seg i endringsprosessen. De som ut fra sin fortolkning av virkeligheten ser behov for endringer må være klar over at deres fortolkning ikke nødvendigvis er den beste, andres fortolkninger er like verdifulle.

Resultatet av en prosess med sikte på en syntese av fortolkningene kan ikke forhåndsplanlegges. Det er likevel meget viktig at man ivaretar de etiske sider av prosessen. Man kan selv ikke i disse hernesianske tider la målene hellige midlene. Jeg vil derfor ta opp sider ved disse spørsmål utover i oppgaven, men spesielt i forbindelse med drøftinga av kommunikasjonsprosessen.

De samme betenkeligheter fremmes av Johansen og Tjeldvoll (1989:126) når de vurderer MOLIS hefte 11: *Påvirkningspsykologi. Personlig vekst og utvikling.*, skrevet av Terje Seljelid. De tolker Seljelid dit at han ønsker å gi en modell for menneskelig adferd, samtidig som han foreslår hvordan slik adferd kan reguleres av andre. Seljelid forkaster makt og ser heller ikke at diskursen alltid er den vei som leder til målet. I følge Johansen og Tjeldvoll gir heftet en fremstilling av "hvordan en kan påvirke og endre andres adferd gjennom å tilfredsstille følte behov hos dem, og samtidig unngå å bli opplevd som den som styrer."

Dette mener de er kunnskap som lett kan misbrukes: "Det er i et etisk og pedagogisk perspektiv dette kan bli betenkelig og instrumentell kunnskap overfor rektorer, lærere og elever" og de fortsetter:

"Så bevisst satsing på å styre andres personlige utvikling ved mer eller mindre åpenlys behovsdekning - samtidig med avvisning av argumentasjon som metode - forutsetter en usedvanlig etisk legitimitet, etter de flestes syn." En strategi som beskrevet ovenfor vil vel de fleste ta

avstand fra dersom den avsløres som det spill Johansen og Tjeldvoll fremstiller det som. Man kan ikke manipulere seg til forandring i skolen. Hvilke akseptable alternativer står egentlig åpne? I liberalismens ånd kan markedskreftene påkalles. De vil da skape den skole markedet etterspør. Det finnes også metoder som avdekker hva markedet, d.v.s. brukerne, ønsker. Man kan kalle det demokratisk på den måten at man kan skape en skole som flertallet ønsker til sine barn. Vil det bli en god skole for elevene? Følger skolene svingningene i markedet vil neppe forutsigbarheten bedres og styringsproblemer bli mindre. Og er det egentlig et slikt markedsstyrt demokrati vi ønsker? Er skole et for alvorlig tema til at det kan styres etter det til enhver tid rådende flertalls ønsker? Eller for å bruke Niels Hausgaards<sup>49</sup> ord:

"...det var skønt at have vidst, om de fleste er de bedste eller bare de fleste."

Et alternativ kan da være en sterk faglig styring. De som et resultat av stilling og stand vet mest, bestemmer? Eller for å spørre på en annen måte; kan man anta at den som vet mest om kuas anatomi nødvendigvis også blir den beste melkebonden? Selv uten særlig inngående kjennskap til landbruk vil man vel vegre seg for å stille opp en slik kausal relasjon. Den samme forsiktigheten kan det være grunn til å utvise når det er snakk om skole. Foreldre, elever, lærere, skoleledere, forskere og politikere besitter alle kunnskap om skolen. Men kunnskapen de besitter hver for seg er fragmenter av en helhetlig kunnskap om skole. Dersom man kan være enig i det, så blir en konsekvens at det er meget vanskelig å påberope seg retten til å bestemme hva som er best for alle andre. Asle Høgmo (1989:39) sier at skolen "fungerer som en institusjon fordi den gir foreldrene det de ønsker, barna det de ønsker, lærerne det de ønsker, og den administrative og politiske ledelse det de ønsker. Realisering av dens institusjonelle formål er avhengig av at den samtidig kan framstå som en arena der ulike medlemsgrupperinger realiserer ulike verdier." Høgmo mener en slik realisering må skje gjennom forhandling mellom partene.

Dette har forsåvidt deler av skoleforskningsmiljøene tatt følgene av ved at det i stadig større grad legges vekt på samarbeid på tvers av grupper. Siktemålet er å diskutere og drøfte seg fram til hva som er det beste. Dette forutsetter imidlertid at en kommunikativ kompetanse er tilstede hos partene. Kan man forutsette at den er tilstede a priori eller må den utvikles før man kan komme i gang med en prosess mot "det alle innser er det beste"? Hittil kan det virke som om det i stor grad har vært sett på som en selvfølge at i hvert fall lærerne besitter en slik kommunikativ kompetanse. Lofotprosjektet og organisasjonsutviklingsprosjektet i videregående skole er begge prosjekter som har stilt store krav til evnen å kommunisere. Når man i ettetertid vurderer utfallene kan det virke som om denne evnen har vært overvurdert og ikke kan forutsettes a priori.

Skal man etablere en alternativ strategi som ivaretar de etiske sider er kommunikativ kompetanse en nødvendig forutsetning hos alle parter. Det betyr at dersom den ikke er tilstede må den bygges opp.

#### **4.4. Sammenfatning.**

I forbindelse med forandring i skolen bør en omgå absolutte sannheter med en viss forsiktighet. Virkeligheten er ikke nødvendigvis entydig og absolutt og den enkelte skole kan se annerledes ut når en står utenfor og ser inn enn den gjør sett innefra. Ulike skoler representerer ulike kontekster som krever ulike tiltak og behandling. Ordtaket; "den vet best hvor skolen trykker som har den på", kan gjøres gjeldende i den forstand at å komme utenfra med ferdigtygde løsninger og strategier synes fåfengt. Aktørene og deres individuelle behov og oppfatninger må gies en rettmessig plass. Det betyr imidlertid ikke at det må få bli enerådende, derfor det doble perspektiv representert med kritisk teori.

Utmeislingen av mål, strategier og metoder må balanseres

mot strenge etiske krav. Når manipulasjon, tvang og overstyring avsløres utløser det mottiltak hos aktørene som fører til at prosjektets intensjoner vanskelig lar seg realisere (Jfr. LIS prosjektet). Man må vokte seg for overtaling og retorikk og i stedet ta seg tid til å overbevise. Eilertsen og Grepperud (1991) viste i sin rapport at aktører som har latt seg overtale ikke nødvendigvis blir de mest positive bidragsytere til forandringsprosessen.

## **Kap. 5. Forholdet til kunnskap.**

### **5.1. Innledning.**

Presentasjonen av skoleutviklingsprosjekter i kapittel 2 refererte til prosjekter som fullstendig baserte seg på kunnskap utenfra (MOLIS og LIS) og prosjekter som kombinerte kunnskap utenfra og skolens egen kunnskap (Lofotprosjektet og OU-prosjektet). Dersom man tar utgangspunkt i kritisk teori forutsettes det et samspill mellom aktører og forskere. Et ideal i denne forbindelse ville være dersom aktørene kunne utvikle egen forståelse av sin skole, for så å bygge opp en kompetanse som kan frambringe forandring innefra. Forskning og vitenskap blir da medspillere hvor forskeren hjelper aktørene til å avdekke barrierer og bidrar til en utvikling av aktørenes egenkompetanse og egenforståelse.

Nedenfor skal jeg prøve å stille opp dette idealet mot en skolehverdag og drøfte betingelsene for realisering av idealet og skolens egen kompetanse.

### **5.2. Skolekulturens betydning for utvikling.**

Begrepet skolekultur<sup>50</sup> har vært brukt lenge. På 60-tallet beskrev Lawrence Stenhouse (1967) kultur som det medium hvor mennesker kommuniserer. Mennesker deler en forståelse som setter dem i stand til dele tanker og erfaringer og forutse andres reaksjoner. Kultur dreier seg om følelser, tanker og ideer og er abstraksjoner som ikke kan observeres direkte. Kulturelle objekter som hus, klær bøker er i følge Stenhouse kun produkter av kulturen, de er ikke i seg selv kultur. Kulturen læres og eksisterer kun i menneskets sinn som det Tor Vidar



Eilertsen (1989) kaller "bakhodemodeller som hjelper aktørene å organisere sine erfaringer i møte med omverden".

En organisasjonskultur konstitueres av det som er felles for aktørene og bidrar sterkt til sosialiseringen av nye medlemmer. Organisasjonskultur, i vårt tilfelle skolekulturen, dannes av individers forståelses- og handlingsrammer på den ene side og organisasjonens struktur på den andre (Norum 1989: 58). Norum definerer organisasjonskultur som "de virkelig-hetsoppfatninger, verdier og normer som råder innenfor en viss gruppe".

Edgar Schein (Eilertsen 1989 og Norum 1989) utvikler en kulturmodell med tre nivåer. Øverst er kulturens artifakter og produkter som kan observeres direkte. Deretter kommer et dybdenivå som konstitueres av verdier. Disse synliggjøres i handlinger, meninger og påstander. I bunnen finner vi det Schein kaller aktørenes grunnleggende antakelser og forutsetninger. Det er på dette nivå vi finner de krefter som former kulturen. De grunnleggende antakelser er internalisert slik at aktørene ikke trenger å være seg dem bevisst.

Fordi individene og deres relasjoner er av avgjørende betydning for organisasjonens kultur, vil endringer i kulturen på individ og gruppenivå bli viktig dersom vi ønsker å endre en skolekultur (Dalin og Rolff 1991:121)

Hver skole vil over tid utvikle sin særegne kultur. For aktørene representerer skolekulturen det kjente og det forutsigbare. Kulturen ved en skole kan sees som bestående av en rekke delkulturer. Elevene og lærerne representerer i så måte hver sin kultur. Blant disse vil man ofte oppdage grupper satt sammen av personer med like holdninger i for dem viktige spørsmål. Blant lærerne kan det gå på synet på kunnskap og elever. Tilsammen danner dette en skolekultur hvor ulike kulturer blant det pedagogiske og administrative personale over tid kan veksle på å være den dominerende. Elevkulturen kan sies å påvirke skolekulturen, men vil neppe oppleves som den dominerende og styrende.

Må skolekulturen alltid endres? Dersom en skolekultur har evne til og tillater medlemmene å ta opp i seg nye ideer og

implementere disse vil den ikke representere et problem med tanke på visse typer forandrings- og utviklingsarbeid. Men er målet for forandrings- og utviklingsarbeidet å endre den måte skolen fungerer og er organisert på, må man også endre skolens kultur (Dalin og Rolff 1991:119). Det samme vil være tilfelle dersom en skole har en kultur som hele tiden søker å opprettholde status quo og dette fører til konflikter i kollegiet eller med brukere og lokalsamfunn. Da vil alle forsøk på endring og utvikling kunne oppfattes å utfordre de rådende normer og verdier.

Behovet for kulturelle endringer i skolen vil oppfattes ulikt av aktørene avhengig av deres posisjon og rolle. Det samme gjelder for hva forandringen skal bestå i. Endring i kulturen vil ofte endre maktforholdene ved den angjeldende skole. I utgangspunktet kan det derfor meget vel være aktører som føler sin posisjon truet, mens andre har tilsvarende å vinne. Dette går igjen sammen med et politisk og konfliktorientert organisasjonssyn som Basil Bernsteins modell er et eksempel på (Bernstein 1991 og 1993). I følge Bernstein vil det i organisasjoner og samfunn finnes en pedagogisk mekanisme (pedagogic device) som regulerer den pedagogiske diskurs og er en betingelse for kulturell produksjon og reproduksjon. Ved hjelp av sine kodeteorier synliggjør Bernstein hvordan den pedagogiske diskurs reguleres. Det finnes ikke bare en nasjonal pedagogisk mekanisme, men også lokale mekanismer i familier og grupper. Den pedagogisk mekanisme er arena for kamp om kontroll over mekanismen. Den gruppe som kontrollerer den pedagogiske mekanisme kan reproducere identiteter, bevisstheter og maktforhold. Gruppen er i stand til å reproducere seg selv ved at den kan legitimere en tenke- og handlingsmåte på bekostning av andre. Hensikten med mekanismen er å kontrollere det utenkelige (nye realiteter og nye måter å tenke) gjennom evaluering. Men det utenkelige er alltid potensielt tilgjengelig.

Den pedagogiske mekanisme er ikke stabil, den forandres over tid avhengig av hvilke verdier og normer den gruppe som kontrollerer den pedagogiske mekanisme står for. I de senere

år har vi for eksempel vært vitne til en høyredreining i samfunnet som også har påvirket skoledebatten.

Endringer i en gitt skolekultur behøver imidlertid ikke bare skje som resultat av en maktkamp. Det kan også skje ved utskifting av medlemmer eller ved strukturelle endringer. I hvilken grad utskifting av medlemmer påvirker skolekulturen vil avhenge av hvilke medlemmer som skiftes ut og hvilken rolle og posisjon de har i skolen. Ny ledelse er en forandring som kan ha en umiddelbar virkning på skolekulturen. Det samme kan skje dersom en sterk, uformell leder slutter.

Strukturelle endringer vil for eksempel være innføring av ny styringsform, ny mønsterplan eller nye læreplaner. Slike endringer er som oftest resultat av initiativ og styring ovenfra. Men vi kan også oppleve andre strukturelle endringer. Dersom elevtallet endres slik at skolen går fra å være en fulldelt til en fådelt skole eller omvendt vil dette være en strukturell endring. Det samme vil gjelde dersom skolen får en annen sosial rekruttering av elevene på grunn av endringer i nærmiljøet.

Virkinger av strukturelle endringer trenger ikke bli slik de var ment å være. Dette fordi endringene til en viss grad kan tilpasses den eksisterende skolekulturen ved at man søker å treffe mottiltak slik at virkningen på den rådende skolekulturen blir minimalisert. Dette kommer forøvrig fram i kapittel 2.4. når jeg drøfter ulike skoleutviklingsprosjekt. Også når det gjelder andre strukturelle endringer kan skolekulturen søke å tilpasse endringene (i stedet for omvendt) slik at virkningene og konsekvensene blir minst mulig. Jeg kjenner eksempler på skoler som på grunn av synkende elevtall ikke lenger er fulldelt, prøver å opprettholde den gamle klasseudelingen i rene årstrinn ved å søke ekstra delingstimer. Dette kan skje åpent ved at det søkes og begrunnes pedagogisk, men også ved at timer som var tiltenkt enkelt elever brukes til å dele klasser. Begrunnelsen for det siste er da at deling kommer den elev det gjelder til gode, samtidig som andre elever nyter godt av det. Resultatet blir at lærerne, tross synkende elevtall, slipper å undervise i sammenholdte klasser.

Innledningsvis åpnet jeg med å beskrive kultur som en måte å tenke på og et medium for kommunikasjon. Det betyr at den reflekterer både et menneskesyn, et kunnskapssyn og en måte å oppfatte virkeligheten. Dette manifesteres så i måten skolen organiseres og drives på. Å endre skolekulturen er ikke et mål i seg selv, derimot er det et middel for å frembringe forandring og utvikling (Eilertsen 1989). Dette betinger imidlertid en forståelse for hvordan aktøren konstituerer virkelighet og hvordan ulike syn på kunnskap vil påvirke aktørens holdning til og søken etter ny kunnskap.

I en positivistisk dominert skolekultur søker man eksakt kunnskap. Nye tanker og ideer vil i slike miljøer ha vanskelige vekstvilkår dersom de ikke presenteres med vitenskapelig autoritet. På den annen side vil en skolekultur som er for åpen, for mye på leting etter nye impulser mangle et tilstrekkelig felles fundament til å gjennomføre en vellykket forandnings- og utviklingsprosess. I begge tilfeller vil det kreve endring i kulturen.

### **5.3. Skoleutvikling sett innenfra.**

Skoleutvikling har mange faser. Kompetanseoppbygging er en av dem. Kompetanse kan snevert sees på som en akkumulering av kunnskap om et tema, i dette tilfelle skoleutvikling. I tillegg må kompetanse også inkludere evne til å omsette den akkumulerte kunnskap i handling og være i stand til å tilpasse kunnskap utviklet i andre kontekster slik at den kan brukes på den aktuelle skole og i det aktuelle prosjekt.

Det hender riktignok at man gyver løs på et prosjekt i full tillit til sin sunne fornuft og praksiserfaring, men de fleste kommer til et punkt hvor man enten må gi opp eller innse at man besitter en noe mangelfull kompetanse på feltet.

Det å skaffe seg en viss teoretisk innsikt i feltet er derfor en av de første faser for de som ønsker å dra i gang noe innenfor skoleutvikling. For noens vedkommende leder ny

innsikt til ideer som man vil realisere. Denne innsikt får man gjerne gjennom litteratur, artikler, kurs eller i dialogen med kolleger. Andre ganger føler man behov for økt innsikt slik at man av den grunn på eget initiativ søker til de nevnte kilder.

Min erfaring som lærer var at man kombinerte egen praksiserfaring med en bok eller et kurs. Dette har flere årsaker, den viktigste var kanskje tid som alltid var en knapp ressurs. Men likeså viktig var at den ene boka eller det ene kurset tilsynelatende ga svar på de spørsmål jeg stilte, nemlig hva og hvordan. I ettertid har jeg skjønt at jeg ikke stilte de riktige spørsmålene, hva og hvordan er selvsagt viktige, men ikke tilstrekkelige. I tillegg ser jeg at ved bare å ta med seg et perspektiv inn i arbeidet skygget man for vesentlige aspekter knyttet til det man drev på med, og man klarte heller ikke å se bokas eller kursets begrensinger.

Diskusjoner med andre lærere bekreftet at beskrivelsen kan gjelde flere lærere. Den synes i hvert fall ikke å være helt uvanlig.

En lærers eller rektors innsikt i skoleutvikling skriver seg stort sett fra egen empiri, korte kurs og litteratur. Det er først i de aller siste år at man har kommet i gang med ei mer systematisk og kompetansegivende utdanning innen feltet. Sett i forhold til det totale antall lærere er det derfor svært få i skolen som har noen som helst formell kompetanse. Jeg har ikke funnet noen undersøkelse som går på i hvilken grad skolens folk setter seg inn i skoleutvikling. Egen erfaring som lærer og skoleleder er at:

- flertallet av lærerne leser ikke bøker om skoleutvikling.
- blant de som leser noe gjøres utvalget tilfeldig.
  - lesingen er ikke systematisk over tid.
  - man leser så og si bare norsk og oversatt litteratur.
  - litteraturen er som oftest anbefalt på kurs eller gjennom lærernes fag tidsskrifter.

Harald Høie (1992:52-61) undersøkte i forbindelse sin rapport om LIS-prosjektet i Finnmark også hvordan litteratur-

studiene hadde fungert for deltakerne. Han konkluderer med at folk ikke har lest litteraturen systematisk og lesingen ligger under det man forventet. Dette gjaldt både kvantitet og kvalitet. Det store flertall av deltakere hadde lest litt i noen bøker og ingenting i andre. Skolelederne satte også av svært lite tid til litteraturstudier.

Er det så mulig å si noe generelt om innholdet bøkene som omhandler skoleutvikling? Etter å ha lest flere norske titler som befatter seg med ulike aspekter av skoleutvikling synes jeg det er mulig å peke på noen fellestrekk:

- \* De fleste bøker tar opp en eller et begrenset antall teorier, metoder og teknikker. Eksempler: Ansvarslæring, ledelse, samarbeid, gruppepsykologi, læreryrket, målstyring, skolevurdering, aksjonsforskning.
- \* Teorier, metoder og teknikker hevdes å være situasjonsbetinget og må tilpasses den enkelte situasjon.
- \* De fleste bøker pretenderer å si noe generelt og uttømmende om sitt emne i et perspektiv.
- \* Ingen bøker synes å favne helheten i skoleutvikling. Fokus legges på læreren, lederen eller undervisningen.
- \* Når det gjelder organisasjonsutvikling i skolen synes modellene å være hentet utenfra og søkt tilpasset skolen.

Vi har dermed en mulig årsaksrekke/sammenheng når det gjelder kompetanseoppbygging innen i felte:

Lærerne stiller for få spørsmål i forbindelse med skoleutvikling.

Lærere leser kun en bok eller følger et kurs om et emne. Boka eller kurset representerer et perspektiv.

Resultatet kan bli at man konstruerer seg et kart med et begrenset antall karttegn og kun et veivalg mot målet. Er dette veivalget feil har man bare en mulighet, nemlig å gå tilbake samme vei som man kom, ofte uten å ha ervervet annen innsikt enn at den veien man valgte var ufarbar. Man mangler fremdeles det som skal til for å finne alternative veier.

Hvorfor skjer dette? Umiddelbart kan det være rimelig å peke på mangel på tid som en av de viktigste årsaker. Dessuten har det med prioritering av tiden å gjøre, her kommer denne type litteratur i bakgrunnen. Flere undersøkelser viser at lærere synes å planlegge i et kortsiktig perspektiv og at planleggingen for en stor del konsentreres om den daglige undervisningen og møtet med eleven, hvordan vinne "kampen om oppmerksomheten"<sup>51</sup>.

Men dette kan ikke være hele forklaringen. Det brukes vitterlig mye tid i forbindelse med skoleutvikling, og noen leser bøker og deltar på kurs om emner i tilknytning med dette. Hvorfor ender man opp med så dårlige kart?

Etter å ha "trådt et skritt tilbake" og fått skolens hverdag litt på avstand har ubevissthet når det gjelder kunnskap overrasket meg, samtidig som det ikke åpnes for andre perspektiver i tilstrekkelig grad. Medstudenter, som i likhet med meg selv har mange år i skolen, har gjort lignende erfaringer. Når man leste en bok så "trodde" man på det i den forstand at man ikke betvilte gyldigheten. Dersom man i tillegg kunne finne paralleller i egen skole, gjorde man bokas argumenter til sine. Eller for å si det med Hans Skjervheims<sup>52</sup> ord; man "absolutterer ei bestemt form for teori".

Et positivistisk/behavioristisk syn på kunnskap innebærer at all kunnskap er objektivt gitt og kan overføres og gies til andre. Snur man på det så er kunnskap noe du kan få. Implisitt i dette ligger også et kunnskapssyn som betyr at kunnskap er absolutt og akkumulert. Vitenskapen er objektiv, vitenskapen vet hva som er rett, vitenskapen kan fortelle oss hva vi skal gjøre. Dersom lærerne også er preget av det samme vitenskapssynet vil de bevisst eller ubevisst ha et kunnskapssyn i overensstemmelse med dette.

Det kan derfor være grunnlag for stille spørsmålet om en årsak til "tregheten" og motstanden man opplever i forbindelse med skoleutvikling, kan være at skolen domineres av en form for skolekunnskap som er av en slik art at den snarere hindrer enn fremmer utvikling?

#### **5.4. Forutsetninger for egen kompetanse m.h.t. skoleutvikling.**

Når jeg skal drøfte dette finner jeg det nødvendig å skille mellom intensjons- og realitetsplanet. Det kan neppe være tvil om at for eksempel generell del av M87 preges av et progressivt kunnskapssyn som favner hele mennesket. Jeg skal prøve å se på realitetsplanet og tar for meg læreplanområdet, lærestoff og undervisning.

Björg Gundem<sup>53</sup> viser at læreplanområdet i videregående skole fram til 1989 var dominert av en instrumentell mål-middel tenkning (s.78). Nye retningslinjer bar bud om et mulig paradigmeskifte. Dette mener hun forkludres av at departementet ønsker "mer mål- og mindre detaljstyring" og at læreplanene i større grad enn tidligere skal utformes etter målstyrings-prinsippet.

Når det gjelder grunnskolens læreplaner er bildet mer nyansert og uklart. Fram til 1974 hadde grunnskolen normalplaner etter samme prinsipp som Normalplanen av 1939. Man hadde felles læreplaner for hele landet uten lokale tillempninger (Gundem 1992:84). Læreplanene anga minstekrav og var preget av det Bernstein<sup>54</sup> karakteriserer som sterk klassifisering og innramming. Mønsterplanen av 1974 markerte overgangen til rammeplan og åpnet for en mer lokal læreplanforankring. Gundem viser at lokalt læreplanarbeid står sterkt og at "ideologien knyttet til denne foreløpig har seiret". På intensjonsplanet er det nok derfor riktig å si at den progressive pedagogikken fremdeles holder stillingen. Desentralisert og lokalt læreplanarbeid fremmer utviklingen av demokratiet og fremmer i denne sammenheng deltakerstyring, medansvar, autonomi, like muligheter, tilpasset opplæring o.l. (Gundem 1992:125).

Likevel er det krefter som ønsker å styre læreplanarbeidet på en ny kurs. Dels bærer offentlige utredninger bud om dette (NOU 1988:28), men enda klarere signaler kommer fra næringslivets organisasjoner (se NHO 1990). Effektivitet og kompetanse er ord som klinger stadig oftere og sterkere. Gundem



(1992:119) skriver at læreplanmyndighetens svar på dette først og fremst har vært målstyring koblet med tiltak for kompetanseutvikling på grunnplanet. Tradisjonelt er læreplandokumentet brukt som et uttrykk for plan, intensjon og foreskriving.

Trond Ålvik m.fl.<sup>55</sup> skriver at norske lærere har vært bundet av innholdet i planene, men har hatt metodefrihet selv om den også har hatt sine begrensninger. M87 har endret lite på dette forholdet (s. 164).

Dette forholdet til læring mener jeg bekreftes i "Mønsterplan for grunnskolen" av 1987. I fagplandelen finner jeg at hvert enkelt fag introduseres med ei opplisting av de mål undervisningen i faget skal ta sikte på (tilsammen er det 121 målsettinger). Her bruker man hyppig begrepene "gi elevene" (41 ganger), "hjelp elevene" (20 ganger) eller "utvikle" (14 ganger). Videre beskrives hvilke "ferdigheter" elevene skal ha. "Lære" brukes 10 ganger. 4 ganger i forbindelse med faget heimkunnskap og 3 ganger i forbindelse med elever med samisk som førstespråk som skal lære og forstå og bruke norsk tale (ibid s. 176), samt lære og forstå og skrive samisk (ibid s. 170). Jeg mener begrepsbruken på denne måten medvirker til passiviseringen og reduseringen av eleven til den som blir gitt eller hjelpes. Læringsaspektet blir med dette fremdeles underordnet undervisningen. Begrepsbruken i fagplandelen av M87 synes å passe inn i et positivistisk vitenskapssyn.

Dette dokumenteres ytterligere av Magnus Haavelstrud<sup>56</sup> når han drøfter valg av lærestoff i undervisninga. Han viser hvordan vitenskapen styrer kunnskapssynet i lærebøkene:

"Troen på vitenskapen" bidrar til en oppfatning som synes å ligge djupt forankra i oss, nemlig at kunnskap er noe "ferdig". Arbeidsdelinga mellom produksjon av kunnskap i vitenskapen og formidlingen av kunnskap gjennom utdanningsvesenet synes å bygge på den oppfatningen at det er bare det vitenskapen kan som skal formidles og ikke vitenskapens tilkortkomming. Den "ferdige" læreboka er med på å videreføre ei slik oppfatning av kunnskap. Dette vil si at noen står for produksjon av kunnskap og

andre tar seg av reproduksjonen. Forskerne skaper og lærerne gjenskaper. Til dette trengs lærebøker som formidler det vitenskapen har skapt på en entydig måte og som utelater det de lærde strides om, det de ikke har funnet ut og det de ikke kan skape.

(Haavelsrud 1991)

Slik jeg tolker Haavelsrud mener han skolen i for stor grad vektlegger og premierer instrumentell kunnskap på bekostning av forståelse.

Foreløpig har jeg vist at læreplaner og lærestoff, som undervisningen for en stor del bygger på, ikke kan sies å ha et helhetlig kunnskapssyn. Det synes som om at et positivistisk kunnskapssyn trer sterkere fram jo nærmere klasserommet og undervisningen man kommer. Elevene presenteres for lærernes og lærestoffets kunnskapssyn. I hvor stor grad preges undervisningen av dette?

Man kan i utgangspunktet ha grunn til å antyde at læreplaner, lærestoff og den måten det anvendes ikke i vesentlig grad vanskeliggjør undervisning i et positivistisk bilde.

I boka *Sätt kunskapen i centrum!* tar Gunilla Svingby (1985:19-31) opp hvilket kunnskapssyn elevene møter i skolen. Skolekunnskap er i hovedsak vitenskapelig kunnskap og er et speilbilde av den objektive vitenskapen. Fagene vitenskapeliggjøres. Men "objektiviteten" settes i parentes når Svingby på side 23 skriver at skolen alltid velger ut hva som er nødvendig og unødvendig kunnskap og at dette forandres over tid. Det man velger som "nødvendig kunnskap" avhenger av maktforholdene i samfunnet. Dette valget overlates i stor grad til lærebøkene da de vanligvis er lærernes utgangspunkt for undervisningen og dominerende når elevene arbeider individuelt. Lærebøkene bestemmer hva som skal være pensum i større grad enn læreplanene (ibid:24).

Elevene lærer mye om hvordan ting er og i mindre grad om hvordan det bør være. Hun viser til Gustafsson m.fl. (ibid :37) som i en undersøkelse konkluderer med at skolen har et atomistisk kunnskapssyn hvor kunnskap formes i elementer som

så føyes sammen til en helhet.

Et annet viktig poeng hos Svingby er at elevene tidlig lærer at skolekunnskap er av et annet slag enn den kunnskap barnet har med seg utenfra (ibid:38) Hun sammenfatter slik:

"- att undervisningen i grundskolan (1) å ena sidan kännetecknas av att man försöker förmedla så mycket faktiska kunskaper som möjligt, men at dessa på grund av bland annat relationen mellan mängden stoff ock tillgänglig tid tenderar att bli ytliga och bara avlägset sammankopplade med elevernas interessen. Å andra sidan (2) förekommer särskilt i so-ämnena också en utarmning av innehållet som trivialiserar stoffet och "förbarnsligar" eleverna.

I båda fallen medför det at "skolkunnskap" och "vardagskunnskap" berör varandra mycket litet."

(Svingby 1985:101)

Gunilla Svingbys funn styrkes av en undersøkelse Ingvar Sigurgeirsson<sup>57</sup> presenterte sommeren 1990 fra Island hvor hovedkonklusjonen er at lærebøkene spiller en avgjørende rolle i de fleste klasserom. Gjennomsnittlig arbeidet elevene direkte med skolebøkene i 60% av tiden, i et fag som engelsk kom tiden opp i 96%.

Evaluering, i form av karakterer, prøver og eksamen, oppmuntrer og premierer instrumentell kunnskap hos elevene. Det er m.a.o. mye lettere å dokumentere at det har skjedd undervisning i tråd med et positivistisk kunnskapssyn. Progressive idealer som forståelse for sammenhenger, samarbeid, ansvarslæring etc., er i hvert fall på kort sikt vanskeligere å etterspore og premiere med dagens evalueringsmetoder.

Dersom læreplaner, lærebøker og organisering av undervisningen sees på som manifestering av en skolekultur kan dette tyde på en kultur med positivistiske islett. Dette vil igjen ha betydning for skolens evne til forandring og utvikling ved at det legger føringer på hvordan ny kunnskap, nye ideer og nye metoder mottas. Metodevalg i forbindelse med introdusering av det nye bør ta hensyn til organisasjonens kunnskapssyn og

virkelighetsforståelse. Skolens evne som organisasjon, til å ta opp i seg ny kunnskap og omsette disse til praksisfeltet vil påvirkes av hvilken vitenskapsteoretisk posisjon som er den dominerende. Samtidig ser vi at det blir viktig at skolen besitter en læringskompetanse som går ut over studietekniske ferdigheter. Argyris viser at planlegging og implementering av forandring omfatter problemløsning, avlæring og nylæring av kunnskaper, ferdigheter, holdninger og grunnleggende verdier. Dette stiller krav til kunnskaper om metalæring som omfatter kunnskaper og prosesskompetanse om egen og andres læring og om den kontekst læringen skjer i (Baklien 1989).

En bevisstgjøring av lærerne på disse områdene vil dessuten være med på å vanskeliggjøre forsøk på manipulasjon og overstyring.

## **Kap.6 Skolen og læreren.**

### **6.1. Innledning.**

I skoleutvikling inntar læreren en nøkkelrolle. På et eller annet punkt berøres læreren av skoleutviklingsprosessen. Enten kan han være involvert i hele prosessen, fra ide til implementering; eller han deltar bare i enkelte faser. Derved blir også graden av innflytelse forskjellig. Daglig må læreren forholde seg til ferdige "utviklings"-produkter med liten grad av påvirkningsmuligheter. Dette gjelder for eksempel læreplaner og læremidler.

Men uansett når læreren kommer i berøring med utviklingsprosessen vil hans skjønn og tolkning få betydning for i hvilken grad intensjonene bak vil realiseres. Derfor vies da også læreren og hans opplevelse mye oppmerksomhet såvel i forskning og i litteratur og kursvirksomhet. Mange har beskrevet lærernes arbeidssituasjon og ønsker å "gi" lærerne nødvendig handlingskompetanse og verktøy.

Jeg vil bare i begrenset grad bruke tid på lærernes arbeidsvilkår eller oppgaver, her kan jeg neppe bidra med noe nytt<sup>58</sup>. I stedet skal jeg prøve å anskueliggjøre momenter som er med på å konstituere lærerens posisjon og som har betydning for skoleutvikling.

Men for å forstå læreren må man også forstå den struktur han er en del av og hvor han har sitt virke.

### **6.2. Skolens organisasjonsstruktur.**

Skolen har tradisjonelt en hierarkisk struktur med en stor geografisk spredning både mellom de ulike nivå og enhe-

ter. På nederste nivå, skolen, har man formelt en relativt flat struktur med rektor øverst, så eventuelt inspektør(er), deretter lærere og til slutt elevene. "Tjenesteveien" er hovedveien i systemet. Henvendelser og kontakt mellom de ulike nivå i hierarkiet skal som hovedprinsipp gå tjenestevei, elev - lærer - klassestyrer - rektor - skolekontor - skolestyre - fylke - departement og retur. Å gå utenom kan ha uheldige konsekvenser for den det gjelder. Rektor, skolesjef og skoledirektør blir dermed trafikklysene på veien, de regulerer flyten og bestemmer hvem som skal slippe fram. I praksis foregår det derfor en kontinuerlig siling av informasjon begge veier i systemet. Avstanden fra bunn til topp blir dermed meget lang. Lærere, og i enda større grad elevene, opplever liten kontakt med nivået over rektor. I mange kommuner er skolesjefen kun en de har sett signaturen til eller bildet av i avisen. Sett ovenfra viser problemet seg i form av problematisk kontroll og styring av virksomheten. Man har på alle nivå en viss frihet til selv å tolke innhold i forskrifter og rundskriv. Man kan velge å utføre oppgaver overordnede kan kontrollere i tråd med gjeldende direktiver, mens andre deler av virksomheten kan gies et mer privat innhold. Min erfaring er at en rektor som overholder frister og utfører sine administrative oppgaver tilfredsstillende opplever svært liten innblanding ovenfra. Tilsvarende ro får den læreren som møter til sin undervisning og gjennomfører denne i overensstemmelse med skolens tradisjoner. Det vil si at læreren klarer å disiplinere elevene og at klassens gjennomsnittresultat ikke avviker for mye fra tilsvarende fag i andre klasser. Det er derfor vanskelig for overordnede å få se alle kortene på nivået under dersom disse ønsker å skjule noe.

Kontroll- og styringsproblemene kan også forsterkes av måten undervisning organiseres og skolebygg utformes på. Elevene undervises tradisjonelt i klasser inndelt etter alder. Enten man velger et klasselærersystem eller et faglærersystem kan undervisningen organiseres slik at samarbeid og kontakt mellom lærerne reduseres. Dette er da også måten det tradisjonelt har vært gjort på. I erkjennelsen av at dette ikke funge-

rer tilfredsstillende har man i mange år prøvd andre modeller. Tolærersystem og integrert dag bare for å nevne to. Skolebygningenes vanlige utforming er tilpasset tradisjonelle undervisningsformer ved at hver klasse har sitt klasserom i tillegg til ulike spesialrom. Man mangler derimot tilstrekkelige grupperom for mindre elevgrupper eller større rom dersom man ønsker å slå sammen klassetrinn. På 70-tallet prøvde man å bøte på noen av disse problemene med å bygge såkalte åpne skoler eller landskapsskoler. Men disse skapte nye problemer og etterhvert fikk man satt opp skillevegger og dører slik at man fikk tilbake mest mulig av den konvensjonelle skolebygning.

I dag er mange opptatt av å få bedre innsyn i skolen. Overordnede myndigheter har begrensede muligheter til å gripe inn i det som foregår i klasserommet og man er opptatt av å utvikle strategier for å bøte på dette.

En måte som brukes er å knytte rektor enda nærmere overordnede myndighet og i enda større grad gjøre han til arbeidsgivers/skoleeiers representant. Dette har man gjort ved blant annet ved at lønnsforskjellen mellom rektor og lærer øker. I tillegg delegeres mer myndighet til rektornivået. Dette følges så opp av økt krav om kompetanseheving blant rektorer, hvor LIS inngår som en viktig del av strategien.

Målstyring og økt foreldrerepresentasjon i den enkelte skoles styringsorgan kan også sees som forsøk på å gjøre skolen lettere å styre og mer forutsigbar. I tillegg gjøres det endringer i skolens hierarkiske struktur. Skoledirektør er blitt til utdanningsdirektør med utvidete oppgaver. På den enkelte skole ser vi at samarbeidsutvalg erstattes med driftsstyre. Alt dette vitner om en stadig sterkere erkjennelse fra overordnede myndigheter av at skolens organisasjonsstruktur er utilfredsstillende. Men samtidig synes det som om endringene tar sikte på å styrke den overordnede styring på bekostning av den relative autonomi man i dag har på lavere nivå. (se forøvrig Stortingsmelding nr. 37 (1990-91): "Om organisering og styring i utdanningssektoren").

### 6.3. Læreren i skolen.

Lærere omtales ofte som en ensartet gruppe og beskrivelser av deres rolle skolen preges for en stor del av generaliseringer. Problemene og opplevelsene beskrives gjerne som allmenne og svært vanlige. Ja, hvordan kan man ellers beskrive et yrke uten å generalisere? I alle fall dersom man ønsker å gjøre det interessant for andre.

Men nettopp behovet for å generalisere er med på å dekke over betydningen av læreres individuelle handlinger og motiver. Og i skoleutvikling er som sagt enkeltaktørens handlinger av en viss viktighet.

Læreren arbeider i et system som i sin oppbygning på mange måter er tilpasset et hierarkisk organisasjonssyn hvor hva som er verdifull kunnskap bestemmes ovenfra. Han er medlem av et kollegium som utad gjerne gir inntrykk av samhold og felle- skap. På den enkelte skole indikerer imidlertid formell organisering liten grad av hierarki og gir læreren stor grad av selvstendighet i arbeidet. Men ved å gå til skolen uformelle struktur slik Gustav Karlsen gjør i *"Skolens skjulte verden"* forandrer bildet seg. Karlsen viser hvordan det innad i lærer- kollegiet dannes et uformelt hierarki. Noen lærere får spesialfunksjoner som rådgiver, klassestyrer og samlingsstyrer. Andre får seg til- delt spesielle ansvarsområder som for eksempel spesialunder- visning. Fartstid i skolen generelt og angjeldende skole spe- sielt kan også være av betydning. Lærerne har også forskjellig utdanning som gir seg utslag i lønnsforskjeller, det er lærere med 2- og 3-årig utdanning, adjunkter uten og med opprykk og lektorer.

Er man medlem av et kollegium ser man også allianser og forbindelser i kollegiet som bunner vennskap, interesser og verdisyn. Disse alliansene kan være vanskelige å oppdage for en utenforstående, de er ofte ikke uttalt. Professor og skole- forsker Stephen Ball (1987:213-246) legger da også stor vekt på betydningen av de sosiale relasjoner. Ball ser de sosiale relasjoner som en ramme for makt og innflytelse hvor kollegiet



er delt i de som er innenfor og de som er utenfor, de privilegerte og de upriviligerte. Det sosiale nettverk setter grensene for den uformelle kommunikasjon noe som kan gjøre at enkelte grupper av lærere favoriseres på bekostning av andre.

Resultatet av disse forskjellene er at noen har mer å si enn andre og dermed påvirker skolen i større grad enn andre.

### 6.3.1. Kollegialitet og likhet.

En av grunnene til at forhold som beskrives ovenfor ikke diskuteres og synliggjøres i større grad kan være kravene til lojalitet og kollegialitet. Konflikter og kritikk er ikke legitime i et lærerkollegium<sup>59</sup>, det er derfor en tendens til at dette undertrykkes. Svakheter ved skolen kamoufleres og bagatelliseres i stor grad av skolens folk. Det vil si man later som om tingene er som de bør være. Dersom en lærer likevel tar opp problemer av denne art møter han nødvendigvis ikke forståelse. Tvert i mot kan han oppleve et sterkt gruppepress for å få han inn i folden igjen. Metodene som benyttes er mangeartede og ofte subtile i formen. Kravet om lydighet og konformitet utad kan være sterkt slik at mange lærere resignerer og velger å leve med frustrasjonene dette skaper.

Det kan synes som om lærere aktivt søker å opprettholde et bilde av en ensartet yrkesgruppe preget av sterke felles trekk og stor grad av samhold. Strenge krav til lojalitet blir forståelig dersom man stiller opp antonymet, nemlig illojalitet. I kjølvannet følger så andre karaktertrekk som knyttes til en illojal person; uærlighet, hestehandel, dobbeltspill, forræderi, ryktespredning. Å fremstå som lojal kan ha sin pris, men ofte må man betale en høyere pris sosialt og faglig ved ikke å leve opp til et kollegiums lojalitetskrav. Dermed blir også et krav om lojalitet utad et mektig våpen i hendene på en majoritet.

Dette står i kontrast til det faktum at mange lærere opplever å ha en ensom jobb. Selv om man er del av et kollegium oppleves nødvendigvis ikke kollegiet som et naturlig forum for

utprøving av nye ideer eller en arena hvor problemer kan taes opp og drøftes. Asle Høgmo (1989:42) mener at den pedagogiske tenkning foregår bak den lukkede klasseromsdøra og er et forhold mellom læreren, læremateriellet og klassen. Å være innovatør og lærer er en vanskelig kombinasjon også fordi det lett kan oppfattes som at man prøver å fremheve seg selv. Roland Barth (1991) beskriver det som et av skolekulturens tabuer og lærere "straffes" av kolleger gjennom fravær av kollegial anerkjennelse og negativt ladede kommentarer. "Det kunne jeg også gjøre, men jeg er for opptatt med å gjøre det jeg er ansatt for å gjøre -" (min oversettelse) er i følge Barth (1991:92) en betegnende kommentar. Det Barth egentlig er inne på er at de lærere som opptrer som innovatører utsettes for Janteloven. Et godt eksempel på dette gir Bjørn Hansen i en artikkel hvor han beskriver sitt første møte med læreryrket (Monsen og Tiller 1989). Her beskriver han hvordan kolleger og ledelse forsøkte å presse han inn i en undervisningsform og hvordan hans ideer og forslag ble motarbeidet eller oversett.

Når ideer og forslag til endringer møtes med motkrefter som ønsker å opprettholde status quo blir resultatet gjerne at mange lærere i stedet holder sine ideer for seg selv.

Relasjonen mellom lærere er av en annen art enn mellom lærer - elev eller lærer - overordnet. Mellom lærere vil det være naturlig å forutsette et symmetrisk forhold. Lærere er kolleger og jevnbyrdige. "Til den kollegiale stilen hører at en betrakter hverandre som likestilte." (Dale 1989:33). Man kan innvende at betegnelsen lærer i denne forbindelse ikke passer spesielt godt fordi en lærer ikke ser på en annen lærer i den tradisjonelle betydning av begrepet lærer, men som kollega. Når jeg likevel for en stor del beholder betegnelsen lærer er det som identifikasjon av yrket.

Jeg vil utfordre forutsetningen om at lærere er likestilte og at det eksisterer et symmetrisk forhold mellom lærere. Selv om det under gitte forutsetninger kunne være ønskelig, så er ikke lærere etter mitt syn likestilte. Det er også et

spørsmål om det ut fra dagens situasjon er ønskelig å betrakte lærere som likestilte. Jeg viste innledningsvis i kapittel 6.3. at lærere har ulik kompetanse og utdanning samt at det i et kollegium ofte er et uformelt hierarki. Vi må heller ikke oppheve skillet mellom gode og dårlige lærere. Forskjellene på dårlige og gode lærere er bare delvis en forskjell i kompetanse, viktigere er forskjeller i holdninger og perspektiv (selv om dette påvirkes av kompetanse). Likestiller vi lærere kan det oppfattes som at man benekter at det finnes enkelte dårlige lærere. Ved å gjøre det vil vi kanskje aldri komme problemet til livs, dårlige lærere vil kunne fortsette sin praksis til skade for barn og ungdom.

Likestilling og jevnbyrdighet mellom lærere er ei målsetting vi kan arbeide mot. Vi kan ikke i utgangspunktet forutsette likestilling. Likestilt i forhold til hva? La oss anta at lærere i dag har oppnådd ulik grad av kompetanse. Vi tenker oss at lærere befinner seg fordelt på en skala fra lav til høy kompetansegrad. Kompetanse er ikke noe en kan omfordele på samme måte som penger. Man kan ikke ta fra de kompetente og gi til de inkompetente for på den måten å oppnå likestilling på kort tid. Kompetanse hos den enkelte er noe det tar år å bygge opp og som dessuten bygger på kognitive forutsetninger som ikke er likt fordelt. Skal man ha likestilling straks må man følgelig være likestilt på laveste grad av kompetanse. Derved blir den dårlige lærers inkompetanse også den gode lærers inkompetanse. En parallell til denne kritikken er Løvlies (1984) kritikk av dialogpedagogikken hvor elevens uvitenhet også ble lærerens uvitenhet.

Jeg vil derfor i den følgende drøfting ikke forutsette et symmetrisk forhold mellom lærere. Asymmetrien her er imidlertid forskjellig fra asymmetrien i forholdet lærer/elev, forsker/lærer, leder/underordnet. Disse er formelt begrunnet og/eller bygger på en anerkjent kunnskapsautoritet. I lærer/lærer forholdet er asymmetrien av en subjektiv karakter bygd på verdier og normer. Det er min erfaring at lærere i likhet med de fleste andre, rangerer kolleger utfra sine egne subjektive kriterier og vurderinger. Rangeringen blir sjelden offentlig

tilgjengelig, men har praktiske konsekvenser for aktørene. Fordi rangeringen ikke er offentlig blir den også umulig å diskutere.

### **6.3.2. Læreryrket er spesielt.**

Et argument som brukes av lærere i forbindelse med den løpende debatt om læreres arbeidstid er at det å være lærer er en total situasjon og at dette skal reflekteres i arbeidets organisering. Lærere tenker skole og arbeider også utenom skoletiden. Lærere kan oppleve det som et problem at det ikke er et klarere skille mellom arbeid og fritid. Elever og foreldre klarer ikke alltid å se læreren i andre roller enn som lærer. Læreren er skolens representant hvor han enn påtreffes, man tenker i mindre grad på læreren som et menneske som har familie og et liv utenom skolen. Du forventer ikke at legen skal stille en diagnose dersom du treffer han på kino, eller at bilmeknikeren skal komme og reparere bilen i beste Dagsrevy-tid. Men med læreren kan du diskutere skole ~~med~~ generelt og din håpefulle spesielt enten du treffer han ved fruktdisken på Samvirkelaget eller en søndags formiddag i skiløypa. Dette er forhold som mange lærere ønsker seg bort fra. Man kan si at de har forlatt kallstanken og har et legitimt markeringsbehov i den forbindelse. Krefter innen lærerstanden ønsker at lærernes arbeidsvilkår skal komme på linje med vanlig arbeid. Dette vinner forsåvidt gehør utenfor skolen, men man ivaretar ikke alltid yrkets egenart ved å sidestille det med et hvilket som helst annet yrke.

Læreren skal også forholde seg til flere og ofte motstridende interesser og målsettinger på en gang. Han utsettes daglig for valgsituasjoner hvor han må foreta prioriteringer på kort varsel. Vel nok er denne situasjon enklere å håndtere for noen lærere enn andre. Man kan "venne" seg til det. Men lærere ser at de ikke kan gjøre alle til "lags", man tvinges til å søke en gylden middelvei. Dette gjelder for eksempel valg av

undervisningsmetode og grad av differensiering. Her henledes oppmerksomheten stadig på at elevgrupper forsømmes. Næringslivet peker gjerne på det de ser som en manglende satsing på de flinke, enerne. De er bekymret for produktiviteten og landets konkurranseevne. Andre synes det må gjøres mer for de såkalte taperne, skolen må motvirke tendensen til forsterket lagdeling i samfunnet. Brukerne, det vil si foreldre og elever, har også motstridende interesser. Noen foreldre har klare akademiske mål for sine barn. Andre synes det er greit at ungene har en plass å være mens de venter på å bli voksne. Ressurssterke og svake grupper "kjemper" om midlene. Noen synes satsing på såkalte svake grupper eller minoriteter er sløsing med offentlige midler. Dette enten det gjelder integrering av funksjonshemmede, morsmålsopplæring for innvandrere eller opplæring på nynorsk. Man "vet å sno seg" og "stjeler fra fellespotten" er påstander som kan høres.

Problemene konkretiseres for lærerne ved at det ikke bare er snakk om den enes behov kontra "de andre". For læreren er ikke "de andre" bare en gruppe, de er også enkeltindivider med sine individuelle behov. Lærere forholder seg i motsetning til politikere og skolebyråkrater ikke bare til grupper med ulike interesser og behov. For læreren er valgene konkrete, han står daglig ansikt til ansikt med de elevene valgene angår.

Når andre kan trekke seg tilbake fra arenaen står læreren og enhetsskolen tilbake med sine idealer om lik rett til utdanning og retten til opplæring i forhold til sine evner. Skolen er "garantisten" for disse idealer og tradisjonelt har skolen søkt å ivareta de svakes interesser. Dette er nedfelt i lover og reglement. Skolen skal på alle måter bistå foreldre og elever og sikre at de får oppfylt sine rettigheter.

Lærere kan derfor sies å ha en motsetningsfylt hverdag med mange krav, interesser og mål. Ofte oppleves disse å stå i motsetning til hverandre, de kan endog være gjensidig utelukkende. Søker man å tilfredsstille noen vil andre svekkes. Konsekvensene av lærernes arbeidssituasjon synes vel kjent. Elevenes undervisning og læring blir ikke optimal og det sli-

ter på lærerne selv. Det finnes derfor relativt få lærere som når pensjonsalderen som yrkesaktive. Eldre lærere blir ofte førtidspensjonert eller uføretrygdet, mens noen velger redusert post som et alternativ. Dette gjelder også yngre lærere, særlig kvinner, med familie. På åttitallet da det var godt om jobber ellers, var det også mange lærere som valgte å forlate yrket. Slitasjeproblemer blant lærere har vært gjenstand for flere undersøkelser. I en artikkel i Norsk Skoleblad (nr 13/93) vises det til en undersøkelse som bekrefter at ingen andre yrkesgrupper har så mange psyko-sosiale problemer som lærerne, i tillegg er andre belastningssykdommer også svært utbredt. Dette tilskrives lærernes arbeidssituasjon. Spesielt vises det til at lærerne opplever et totalansvar for elevene og dette kan lett bli et stort stress-symptom. Som et resultat av endringer i samfunnet får elevene mer sammensatte problemer som igjen veltes over på skolen. Lærerne kommer inn i en negativ spiral, de opplever et sterkt arbeidspress og et stort ansvar som fremkaller fysiske og psykiske lidelser. Samtidig er lærerne en gruppe arbeidstakere som nøler med å sykemelde seg fordi de føler ansvar for elevene. Dette gjør at frustrasjonen øker og sykdomsbildet forsterkes.

Flere (blant annet lærerne selv) har også forsøkt å begrunne uvilje og motstand mot skoleutvikling nettopp i de utilfredstillende arbeidsforholdene. Skal man gjøre noe med skolen så må rammer og ressurser legges til rette. Dette er som tidligere vist en nødvendig men ikke tilstrekkelig forutsetning, noe som gir rom for andre tolkninger. Erling Lars Dale viser at når språkbruk og virkelighet ikke stemmer blir virkeligheten "bevissthetsmessig fordreid, kognitivt tildekt. Denne mangelen på kognitiv innsikt i egen situasjon trer frem som psykiske problemer; problemer som av og til medfører utbrenning, mer eller mindre permanent likegyldighet eller i enkelte tilfeller en stadig rotering i forskjellige pedagogiske debattalternativer, nye slagord, nye kurs osv." (Dale 1989:24).

## 6.4. Dobbelbinding.

Dersom vi i prøver å tolke ovenstående i lys av Gregory Batesons<sup>60</sup> beskrivelse av dobbeltbinding ser vi at læreren opplever mange motsetninger som hver for seg kan føre til dobbeltbindinger (fortrengninger). Bateson definerer riktignok begrepet utfra en situasjon der det inngår to mennesker, men Stig Mellin-Olsen (1977) mener at begrepet også kan brukes i forhold mellom flere og hvor også miljø og omgivelser har stor betydning. Dobbelbinding gjelder ikke bare mellommenneskelige forhold, men er også knyttet til individenes forhold til samfunnet.

I sin hovedfagsoppgave i pedagogikk (1992) viser Bengt Karlsson<sup>61</sup> hvordan dobbeltbinding kan eksistere mellom individ og institusjon. Dette mener han har pedagogiske konsekvenser for skolen.

Mellin-Olsen (1977) viser at elever og lærere utsettes for motsetningsfylt kommunikasjon som leder til dobbeltbinding. Han eksemplifiserer ved å vise til det manglende samsvar mellom mønsterplan, reglement og instruksjoner fra departementet, bevilgningspolitikk og skolebyråkratiet. Mellin-Olsen hevder at disse er laget uavhengig av hverandre innenfor hvert sitt lukkede system. Dobbelbindingen består i at lærerne ikke klarer å gripe motsetningene og løse dem (1977:68).

Dobbelbinding oppstår som et resultat av paradoksall kommunikasjon og Bateson (1972:208) angir følgende karakteristika ved en dobbeltbindingssituasjon:

- Når individet er involvert i et intenst forhold; d.v.s. et forhold som han føler at det er av avgjørende betydning at han tolker budskapet riktig slik at han kan gi en riktig respons.
- Og, at personen er fanget i en situasjon hvor den andre part (person) i forholdet uttrykker to budskap som er gjensidig utelukkende.
- Og, fordi personen er ute av stand til å kommentere budskapene som kommuniseres og skille ut hvilken del av budskapet han responderer til, klarer han ikke å metakommun-

isere budskapet.

Det ene budskapet kommuniseres gjerne verbalt og det andre non-verbalt.

I Batesons drøfting er det et asymmetrisk forhold mellom partene i de eksempler han bruker, for eksempel barn - foreldre. Det samme er tilfelle i Karlssons (1992) eksempler, pasient-behandlingsinstitusjon og elev-skole. Dobbeltbindings-situasjonen skapes av personer / krefter utenfor personen selv.

Bateson sier videre at når en person fanges i en dobbeltbindingssituasjon reagerer han defensivt. Han klarer ikke å se og forstå metaforene og har en tendens til å oppfatte alt bokstavelig. Han responderer enten med: a) mistenksomhet, b) ved å bagatellisere og redusere betydningen av budskapet eller c) ved å overse og trekke seg tilbake.

Den eneste måten å unnsnippe på er å kommentere og drøfte budskapenes motstridende karakter (ibid:215). Men ved å gjøre det vil han straffes og avsender vil insistere at hans oppfatning av situasjonen er feil. Det blir derfor ikke mulig å oppklare budskapets doble bunn, metakommunikasjon blir umuliggjort.

Jeg finner en direkte parallell hos Chris Argyris (1990) når han drøfter organisasjonsmessige forsvarsrutiner (ORF) og hvordan de opprettholdes, vedlikeholdes og forsterkes. ORF skal hindre organisasjonsmedlemmene å komme i forlegenhet og eller i en truet situasjon. ORF hindrer læring, er overbeskyttende og selvlukkende. En vanlig ORF er det blandede budskap. Logikken er å (ibid 1990:37):

1. Forme budskap som inneholder selvmotsigelser.
2. Handle som om budskapene ikke er selvmotsigende.
3. Gjøre tvetydigheten og selvmotsigelsen i budskapet umulig å diskutere.
4. Passe på at umuligheten i å diskutere det som ikke kan diskuteres blir umulig å diskutere."

Bateson setter dobbeltbinding i forbindelse med utviklingen av selvet og i Meads terminologi forholdet mellom jeget og



meget og kommunikasjonen mellom disse (Mead 1974). Selvet er i følge Mead det sosiale medium mennesket handler i. Det gjør det mulig for individet å konstituere en bevisst opplevelse av seg selv som individ. Bateson (1972) ser selvet som fundamental i individets forhold til omgivelsene og styrer individets handlinger, tanker og persepsjon. Dale (1989:93-98) refererer til Thomas Ziehe som hevder at når jeget brukes defensivt for å "sikre seg narsissistisk stabilisering" sørger gruppepress for at ingen utmerker seg. Resultatet blir en "diffus følelse av angst". Viljen til å unngå ubehag gjør da at individet innordner seg. Ziehe mener man kan komme ut av forholdet dersom det sikres et "psykodynamisk<sup>62</sup> spillerom". Det vil si man tar vare på aktørenes indre liv og bidrar til individuell utvikling samtidig som man frigjøres fra angsten for selvframstilling. Dale hevder at skolen mangler skikker for kollegial anerkjennelse (1989:106) og at lærere ikke er vant til "å kommunisere kritikk i forhold til hverandre som kolleger" (ibid: 105).

Dersom personer stadig konfronteres med dobbeltbinding-situasjoner vil normale personer forsvare seg mot dem. Bateson beskriver et defensivt forsvar (se ovenfor). I freudiansk teori kan dette blant annet ha form av fortrenninger. Man undertrykker og fortrenger opplevelser som man ikke klarer å forholde seg til rasjonelt. Dette krever energi. Ved å oppheve dobbeltbindingen vil energien frigjøres og finne mer fruktbare anvendelser.

Karlsson (1992) viser også andre konsekvenser av dobbeltbinding:

- manglende evne til å forstå andre
- manglende evne til å dele sine tanker, følelser eller opplevelser med andre enn seg selv.
- redusert kreativitet.

Det synes, i alle fall teoretisk, en mulighet for at teorien om dobbeltbinding kan gjøres gjeldende i skolen. Lærere møter stadig motsigende situasjoner og budskap. Å løse opp

eventuelle dobbeltbindinger i skolen vil følgelig være av betydning i forbindelse med skoleutvikling.

Ved hjelp av teorien om dobbeltbinding kan også skoleutviklingens manglende resultater fremstå i et noe annet lys. Lærernes motstand og uvilje mot ulike tiltak kan da forklares som et forsvar mot det de opplever som paradoksal kommunikasjon og et etablert kommunikasjonsmønster hvor han føler seg hjelpeløs og sårbar. Det kan sees som et forsvar mot alvorlige psykiske belastninger. Mellin-Olsen (1977:74) ser instrumentalismen i forhold til læring og undervisning som et forsvar mot dobbeltbindinger. Systemet og kommunikasjonen tvinger fram instrumentalismen som dermed er i stand til å reprodusere seg selv.

Dobbeltbinding vil kunne være tilfelle i den grad læreren ikke selv erkjenner den. Og selv om han erkjenner den er ikke dette alene nok til å løse dobbeltbindingen, fordi den er oppstått av krefter utenfor lærerens kontroll. (min tolkning av Haavelsrud 1983:71)

Bateson (1972:204) sier at evnen til å håndtere mangfoldigheten i de signaler man mottar i seg selv er en lært ferdighet og derfor en funksjon av de ulike læringsnivå (min oversettelse).

Haavelsrud (1983:71-73) viser at det er tre læringsnivå:

L1: Det manifeste innholdet i kommunikasjonen.

L2: Metalæring, eller læring om læring.

L3: Overskridende læring som er avhengig av L2, men som i tillegg krever at man har kunnskap til å se motsetningene mellom L1 og L2.

Dobbeltbindings situasjoner er igjen uløselig knyttet til kommunikasjonsprosessen som jeg skal komme tilbake til i neste kapittel.

Jeg mener nå, i tillegg til positivisme som dominerende vitenskapssyn i skolen, å ha identifisert dobbeltbinding som en mulig bakenforliggende årsak til at skoleutvikling mislykkes.

## 6.5. Lærerne - positivismens tjenere?

Jeg viste i kapittel 5 at skolen som organisasjon preges av et positivistisk vitenskapsbilde og et instrumentelt/behavioristisk kunnskapssyn. Kan vi regne med at også lærere formidler tilsvarende holdninger eller representerer de en motkultur? Det er så vidt jeg kjenner til ikke gjort noen undersøkelser av lærernes ståsted rent vitenskapsteoretisk. I løpet av min tid i skolen har jeg kun møtt 2 lærere som åpent bekjenner seg til et instrumentelt/behavioristisk kunnskapssyn. En av årsakene til dette er nok at den progressive pedagogiske tradisjon står sterkt innenfor de etablerte pedagogiske miljøer i Norge.

De fleste lærere gir da også uttrykk for et pedagogisk grunnsyn i tråd med progressive tradisjoner. Spørsmålet er om det er overensstemmelse mellom intensjons- og realitetsplan og om lærerne er seg bevisst en mulig uoverensstemmelse?

Innledningsvis vil jeg peke på noen klare spor av en rasjonalitet og et syn på kunnskap hos lærere som meget vel er forenlig med positivisme. Dette er eksempler jeg ofte kom over i arbeidet i skolen:

- Nytteperspektiv: lærere synes kurs, samarbeid etc. har vært særlig vellykket dersom det har resultert i noe som man kan ta rett ut til elevene.
- Manglende forbindelse mellom læreplan og lærernes egne årsplaner i de enkelte fag. Det er ikke helt uvanlig å se årsplaner som er avskrift av lærebokas innholdsfortegnelse med en angivelse av hvor mange timer de tror vil medgå og i hvilken måned/uke det skal undervises i emnet. I den grad vurdering er med begrenses det til tidfesting av prøver.
- Lærernes årsrapporter har en tendens til å være refererende og mangler evalueringer og vurderinger. Tom Tiller (1990:125) sier det på følgende måte: "...; mange rapporter har liten verdi for andre. De er ofte et resultat av ytre krav,..."
- Elevenes vurderingsbøker i barneskolen: "God", "tilfredsstillende" og "kan bli bedre" er typiske formuleringer som egentlig er intetsigende så lenge som de står alene og mangler

referansepunkter.

Hvorfor er det slik? En leting etter fasitsvar kan vise seg å være bortkastet. Det kan ligge i lærerutdanninga, man har ikke lært å rapportere eller vurdere. Det kan også ligge i den pedagogiske litteratur lærere leser. Mange av de bøker som har vært og er på markedet<sup>63</sup> søker å gi oppskrifter og gir inntrykk av at svaret på de fleste problemer lærere møter finnes mellom permene.

Det er i tillegg gjort flere undersøkelser av undervisningen i klasserommet. Det er på dette feltet lærerne selv mener å kunne øve sterkest innflytelse i skolen (Svingby 1978: 97).

Gunilla Svingby (1985) viser at den gjennomsnittlige undervisning veksler mellom kateterundervisning og individuelt arbeid med lærebøkene. Læreboken er i stor grad bestemmende for undervisningens innhold og rekkefølge. Lærerne behandler læreboka som en pensumbeskrivelse.

Elevene oppfatter læring som en leting etter rette svar og utvikler strategier for å finne disse på enklest mulig måte (Svingby 1985:93). Lærerne synes å være oppmerksom på dette, men makter ofte ikke å gjøre noe med det.

Disse få eksemplene sammenholdt med skolens positivistiske kultur viser at positivismen lever blant i alle fall deler av lærerstanden. Organisasjonsteori viser også at systemet og kollektivet øver sterk innflytelse på den enkelte, slik at enkeltindivider innordner seg. Systemkreftene og koden er dominerende. "Den enkelte lærer - med sin individuelle lærerkode - velger seg til og/eller tilpasser seg til skole-koden (og har en viss modifiserende virkning på den), men det er systemkreftene og kollektivet som i høy grad er dominerende påvirkningskrefter." (Handal og Vaage 1986:59-60<sup>64</sup>). Arfwedsson

(1984:75) påpeker at alle lærere påvirkes av sin skole og dens skolekode. På den andre side er den enkelte lærers mulighet til å påvirke skolen begrenset. Dette er forøvrig i overensstemmelse med konstruktivistisk teori som hevder at en organisme må tilpasse seg det miljø den lever i.

Gunilla Svingby<sup>65</sup> viser at svenske lærere solidariserer seg med skolens offisielle mål, men at de opplever en kløft mellom dem og skolens virkelighet. Hun skriver: "Det är rimeligt att tänka sig, att det finns et gap mellan lärarnas allmänna (och långsiktiga) syften med undervisningen och de mer konkreta och kortsiktiga som hon har for den egna klassen."

Det synes derfor å være rom for å slutte at det ikke nødvendigvis er en overensstemmelse mellom intensjoner og realiteter. Man kan ikke avvise en påstand om positivisme med å vise til intenjonsplanet.

Lærere har likevel gode grunner for å ta avstand fra påstanden. Lærerutdanningen fører dem tidlig inn i en pedagogikk med helt andre idealer. Etter endt utdanning går de inn i et yrke med profesjonelle innslag hvor man i hvert fall kan snakke om en viss grad av profesjonalisering (se f.eks.: Gustav E. Karlsen 1987, kap. 4.4.) Videre utøves det bare i liten grad direkte kontroll og evaluering av lærernes arbeid. Lokalt læreplanarbeid, rammeplaner, metodefrihet, tilsetningsvilkår og muligheter for medbestemmelse borger også for en frihet og innflytelse som ikke i første omgang assosieres med en teknologisk og strategisk rasjonalitet.

Men flere forskere peker på at det er en utvikling på gang som holder på å endre dette bildet. Tendensene synes tydelig i utlandet. Kathleen Densmore<sup>66</sup> viser at man i USA ikke ser en økt profesjonalisering av lærere, men tvert i mot en proletarisering. Dette begrunnes i samfunnsutviklingen, landet opplever økonomiske nedgangstider og derfor har man behov for å effektivisere og få mer ut av offentlige midler. Som et resultat ser man en økende fragmentering i fag, nasjonale læreplaner og målstyring. Man er vitne til et økende skille mellom innholdet og planleggingen av undervisning og læring på den ene side og den praktiske utførelse på den andre. Læreryrket blir på den måten redusert til et ferdighetsfag. Det at spesialister sto bak læreplaner og undervisningsprogram (curricular programs) gjorde at lærere og rektorer så det som unødvendig å betvile deres gyldighet.

Her hjemme har bl.a. Erling Lars Dale har i mange år advart mot en skole hvor læreren er redusert til en funksjonær, og i boka "*Pedagogisk Profesjonalitet*" viser han også hvordan lærere selv kan bidra til denne utviklingen ved passivitet. Han viser hvordan man i den offentlige debatten stadig snakker om en "kunnskapsproduksjon". Utredningen "Med viten og vilje" (NOU 28:1988) uttrykker et tradisjonelt kunnskapssyn som Dale sammenfatter i fire aspekter: 1) Kunnskapens grunnelementer er fakta, data, funn og informasjon. 2) Kunnskap beskrives som masse og mengde. 3) Kunnskap beskrives i ord som basiskunnskap, grunnleggende solid og sikker kunnskap. 4) Kunnskapsproduksjonen er treningen i en vitenskapelig metodikk. "Teoriens verdi finnes i f.eks. økonomisk vekst, som grunnlag for politisk innflytelse og for økt livskvalitet for individet." (s. 151) Han dømmes utredningen slik: "Å forsyne seg av "Hernes" kunnskapstre er å bite i råtne frukter."

Og det er nettopp denne utviklingen Tom Tiller advarer mot i sine siste bøker (Tiller 1989 og 1990) når han vil gi læringen tilbake til lærere og elever. I "*Kenguruskolen*" viser han at staten har to ansikter i utdanningspolitikken (kap. 2). Her fanger han opp proletariseringen av lærerne gjennom den omleggingen av politikken vi er vitne til.

Lest i sammenheng er NOU 28 og 32 fra 1988 uttrykk for nettopp utdanningspolitikken to sider. NOU 1988:28 tar til orde for større effektivitet og en mer hardhendt nasjonal og sentral styring. Utdanningssystemet må i større grad tilpasse seg framtidens krav. I denne tilpasningen legges det stor vekt på den teknologiske og naturvitenskapelige kunnskap. Det er også av betydning at vi i Norge har en felles kultur som utdanningen må bygge på. NOU 1988:32 understreker skolens og lærernes ansvar for å planlegge, utvikle og fornye undervisningen og at dette krever en profesjonalisering av lærerne. Dette kan i følge utvalget skje gjennom ei forlegning og styrking av lærerutdanninga. Skolemønsteret skal i følge innstillinga fortsatt være desentralisert og skolen skal utvikle lokale læreplaner og ta hensyn til lokalsamfunnets behov og forventninger. Utvalget ser erfaringslæring og kompetanseutvik-

ling som en nødvendig konsekvens av en ideologi som vektlegger den enkelte skoles selvstendighet.

Disse to utredningene viser at norsk skole står ved et veiskille, hvilken vei som velges vil ha mye å si for hvilken rolle lærerne vil og kan spille. Vi vet at lærerne behersker rollen som kunnskapsreprodusenter, spørsmålet er om de kan bryte med den positivistiske tradisjon og tre inn i et annet kunnskapsparadigme?

Spørsmålet om lærere er positivistiske kan jeg altså hverken bekrefte eller avkrefte. Det kan imidlertid være en sannsynlighet for at deres handlinger, kanskje ubevisst, har positivistiske undertoner. Dersom dette er riktig, er det mulig at det vil påvirke deres forhold til skoleutvikling, igjen ubevisst. Kan da problemene dette skaper forutsettes løst ved at disse holdninger bevisstgjøres hos den enkelte lærer? Magnus Haavelsrud reiser tvil om dette i boka "*Perspektiver i utdannings sosiologi*" når han drøfter instrumentell læring:

"Sjølvsagt om elevene skulle få erkjenning om sin egen instrumentalisme, er det ikke dermed sikkert at det vil føre til at instrumentalismen forsvinn fordi den har sin årsak i det som ligg utafør situasjonen." (s. 73)

Han ser i dette en mulig sammenheng med dobbeltbinding.

Jeg ser en mulighet for at et positivistisk kunnskapssyn er en måte å beskytte seg mot dobbeltbindings situasjoner. Læreren "fritas" for et personlig ansvar. Det er alltid noen som vet bedre, i siste instans vitenskapen; og hvis disse er maktesløse, hva skal da den enkelte lærer kunne bidra med? Dobbeltbinding vedlikeholder dermed et positivistisk kunnskapssyn som til gjengjeld tildekker og skjuler opplevelsen av dobbeltbinding og som dermed gjør den vanskeligere å oppløse. De blir på en måte hverandres forutsetninger.

Positivismen ekskluderer dessuten praksis i Aristotelisk betydning. Man fratår aktøren muligheten for skjønn og tolkninger og aktøren handler hele tiden ut fra slik ting er. Aktøren slipper å ta stilling til hvordan ting burde være.

## Kap. 7. Hva kan vi gjøre?

### 7.1. Grunnleggende forutsetninger.

En erfaring som man kan trekke av gjennomgangen av skoleutviklingsprosjekter er at selv om man har aktive pådrivere og ressurspersoner i skolen er ikke det tilstrekkelig til å gjennomføre forandringer som berører systemet, det vil si hvordan skolen som helhet fungerer. Dette stemmer med Basil Bernsteins<sup>67</sup> påstand om at individer alene ikke kan forandre et system, til det kreves kollektiv handling. Han hevdet at historien ikke har noen eksempler hvor et enkelt individ har greid å gjennomføre dyptgripende endringer uten støtte fra andre. Det betyr for oss at en person med en idé eller et prosjekt ikke er en tilstrekkelig forutsetning for implementering, man må ha aktiv kollektiv støtte. Hvordan den kollektive støtten oppnås synes heller ikke å være likegyldig. Grepperud og Eilertsen (1991) viste i sin evalueringsrapport at et flertallsvedtak i lærerråd om å gå i gang ikke trenger bety særlig mye når det kommer til aktiv handling, omsetting av ideer til praksis. Erfaringer med MOLIS og LIS viser at manipulering og tvang, i tillegg til å være uetisk, ikke virker over tid. Tidligere vektla jeg distinksjonen mellom overtale og overbevise og betydningen av aktørenes kommunikative kompetanse. Dette blir enda viktigere dersom man vurderer kollektiv handling som en nødvendig forutsetning for skoleutvikling. Evnen til å kommunisere er også sentral dersom man mener lærerne opplever dobbeltbindinger og ønsker å bryte disse.

Kommunikasjon synes derfor å seile opp som et nøkkelord i forbindelse med skoleutvikling. Uten kommunikasjon ingen kollektiv handling og uten kollektiv handling ingen skoleutvikling.



Man har kommunikasjonsproblemer som hemmer og tildels hindrer utvikling i skolen. Problemet synes å være på flere nivåer. Mest omtalt i forskning og litteratur er lærer-elev og lærer-skoleleder. Man har også viet forholdet skole-samfunn interesse. I forbindelse med skoleutvikling vil også kommunikasjon innad i systemet være av betydning. Her tenker jeg spesielt på kommunikasjon:

- mellom lærere og forskere
- mellom lærere

Jeg har tidligere understreket betydningen den enkelte lærer har for skoleutvikling. En naturlig konsekvens blir at kommunikasjon med den enkelte og dennes opplevelse blir sentral. Bare på den måten kan man skape seg en etisk forsvarlig plattform for kollektiv handling. Man må settes i stand til å kommunisere sin opplevelse til andre.

## **7.2. Grunnleggende etiske krav til kommunikasjon.**

I kommunikasjonsprosessen må det også kunne stilles etiske krav som man må forvente at deltakerne søker å oppfylle. Jeg refererte tidligere til Fullan (kap. 2.2) som la vekt på at forandring impliserte en stor grad av usikkerhet. For deltakerne i en forandringsprosess vil det derfor være viktig at budskapet kan problematiseres og at man unngår overtaling og manipulasjon. I kapittel 2.7. formulerte jeg endel betenkeligheter ved det å komme frem til en felles fortolkning av virkeligheten. Disse kan sies å være av såvel etisk som moralsk karakter.

I boka *Fra "er" til "bør"?* drøfter Tore Nordenstam denne problematikken i lys av arbeidene til John Searle, Karl-Otto Apel og Jürgen Habermas. Han stiller to protoetiske normer til kommunikasjonens etikk (s. 52-54):

- Oppriktighetskrav, det vil si at man snakker sant. Dette er en nødvendig betingelse for kommunikasjon. Nordenstam

viser dette ved å vise til at skal en løgn lykkes må mot-taker tro at den er sann.

- Konsensuskrav, det vil si at det må være en logisk sammenheng i det man sier, man kan ikke motsi seg selv.

Disse betraktes som selvbegrunnende og konstituerer betingel-sene for all menneskelig kommunikasjon (s. 59). I tillegg må aktørene besitte en argumentativ kompetanse (s.54) hvilket betyr en forpliktelse til å anføre grunner for sine påstander. Kan man ikke begrunne en påstand er det kun uttrykk for en preferanse. Alt hviler på en forutsetning om "en almen forp-liketelse til fornuft". (s. 56). Nordenstam sier videre:

"Uten en almen vilje til fornuft vil egoisten ikke kunne påvirkes av etisk argumentasjon til fordel for et rett-ferdighetssyn, for eksempel. Også egoisten må forutsettes å være i besittelse av en vilje til fornuft i visse sam-menhenger og til visse formål. Det som det kommer an på, er å utvikle dette anlegg til å dekke andre sammenhenger hvor egoisten foretrekker å opptre irrasjonelt. Dette krever rasjonell viljedannelse, det vil si oppdragelse til fornuft." (s. 56-57)

Egoistisk handling på andres bekostning kan ikke forsvares mo-ralsk gjennom rasjonell argumentasjon. Nordenstam viser hvor-dan en stadig vil vikle seg inn i selvmotsigelser dersom man søker å begrunne en egoistisk handling moralsk.

### **7.3. Kommunikasjon og skoleutvikling.**

Noen sentrale siktemål for kommunikasjon knytta til en forandrings- og utviklingsprosess vil være:

- felles begrepsforståelse
- avdekke skjulte barrierer i forhold til f.eks. kunnskap
- fortolkning av aktørenes virkelighet
- utvelgelse, problematisering og legitimering av mål
- drøfting av handlingsvalg

Å ha felles begreper er å ha det Wittgenstein kaller fel-

les språkbilder. En grunnleggende betingelse for forståelse er at man selv vet hvilket innhold man legger i de begreper man bruker og at man er i stand til og villig til å kommunisere sin egen forståelse til andre. Jeg viste i kapittel 2 at det i forbindelse med skoleutvikling hersker uklarhet om innholdet i sentrale begreper. Det åpnes også muligheter for private fortolkninger (Jfr. Dalins definisjon av skoleutvikling).

Skjulte barrierer i tilknytning til skoleutvikling kan slik jeg har beskrevet være positivistiske holdninger i skolen og dobbeltbinding blant lærere. Forskere har også pekt på en rekke andre barrierer; manglende kompetanse, lederstil, det skjulte pensum o.a. føringer som legges på skolen, både inne- og utenfra.

Når det gjelder fortolkning av virkeligheten så trenger man ikke nødvendigvis ha en felles fortolkning i betydningen lik. Men aktørene må forstå hva de andre forstår slik at skinnenighet, eventuelt skinnuenighet, avdekkes så tidlig som mulig.

Jürgen Habermas<sup>68</sup> har utviklet en teori, diskurstenkning. Diskurs har med evne og vilje til grunngeving å gjøre. Grunner er noe alle kan vurdere, det finnes ikke private grunner. Diskursen har enighet/konsensus som mål. Kompromiss er et resultat av at man innser at man ikke kan bli enige. Habermas tar opp kommunikativ kompetanse, det vil si dyktighet i forhold til diskurs. Betingelser for kommunikativ kompetanse er blant annet:

- forbindelse med det område du snakker om - en spesialkompetanse.
- språklig kompetanse - syntaks uavhengig av område.
- universell pragmatisk kompetanse som går ut over syntaks.

Et annet sentralt begrep hos Habermas er talehandlinger: Når du sier noe så påstår du noe som kan være sant eller falskt. Men du har en mening utover det du sier, f.eks. advarsel, trussel, trøst, betroelse. Når du snakker utfører du en rekke handlinger. Det er det Guneriussen kaller det illukusjonære aspektet "- gjennom det som sies uttrykkes aktørens primære

kommunikative intensjon" (1992:81). I følge Habermas er det tre typer talehandlinger:

- Konstative talehandlinger når du beskriver eller fastslår noe. Det forutsetter gyldighetsstandarden sant eller falskt og har referanse til noe objektivt du kan kontrollere. Eksempel: Det regner i dag.
- Regulative talehandlinger forutsetter gyldighetsstandarden riktig eller galt. Slike talehandlinger impliserer en norm som kan drøftes og henger sammen med sosial virkelighet. Eksempel: Snytt ikke på skatten.
- Ekspressive talehandlinger forutsetter gyldighetsstandarden ekte eller uekte. Det er subjektivt og må måles opp mot det subjektet står for. Eksempel: Jeg er glad i deg.

I diskursen har man forutsatt standarder, regler som følges. Diskursen inntreffer når aktørene ikke uten videre aksepterer gyldighetspretensjonene i talehandlingen. Diskursen opererer bare innenfor en felles livsverden, det som er tilgjengelig for aktøren. I diskursen tydeliggjøres forutsetningene i livsverden og man problematiserer gyldighetspretensjonene ved at man forutsetter det bedre argument. Diskursen er på vei mot det alle kan se er det beste.

"Alle" er i denne forbindelse ikke bare lærere ved en skole. I skoleutvikling er lærere en av flere parter. Forskning har tradisjonelt spilt en aktiv rolle i skoleutvikling. Innledningsvis antydet jeg et spenningsforhold mellom teori og praksis. I neste kapittel finner jeg det derfor naturlig å gå inn på forholdet mellom forskere og lærere, og utdype det i forhold til det antydde spenningsforhold.

#### **7.4. Relasjonen lærere - forskere.**

Mange forskere har "sett" skolens positivistiske rasjonalitet og konsekvensene av denne, spesielt for elevene og samfunnet. I Norge har vi skoleforskere Erling Lars Dale, Lars Løvlie og Tom Tiller og filosofene Jon Hellesnes og Hans

Skjervheim for å nevne noen av de mest kjente. Disse har gjennom flere år og i en rekke publikasjoner etterlyst en annen rasjonalitet enn den positivistiske. Når positivisme i dag fremdeles kan ansees som et problem må man kunne antyde at de ikke har nådd alle med sine advarsler og forslag til forbedringer.

Det man kanskje har oppnådd er å drive positivismen under jorda slik at det virker i den skjulte og derfor er vanskeligere å oppdage for lærere, rektorer og andre med interesser i skolen. Det synes som om rasjonalitet generelt, og positivistisk rasjonalitet spesielt, er blitt et ikke-tema i skoledebatten.

Det synes i utgangspunktet å være et asymmetrisk forhold mellom lærere og forskere, man kan se mange paralleller med forholdet elev-lærer. Forskeren skal formidle sin viten til læreren. På en måte er møtet mellom disse et møte mellom teori og praksis. Praksis er lærerens hverdagskunnskap som han bedømmer forskerens teori ut fra. Dersom denne teori ikke stemmer med hverdagskunnskapen eller bekrefter denne kan læreren velge mellom å:

- forkaste enten teorien eller hverdagskunnskapen
- tilpasse teori og hverdagskunnskap
- drøfte teorien i forhold til praksis, dvs at lærer og forsker samtaler

Uten å forsøke å ta stilling til hva som faktisk skjer vil nok de fleste umiddelbart mene at det siste er ønskelig, at det blir en dialog eller diskurs mellom lærer og forsker.

I praksis foregår kommunikasjonen mellom forsker og lærer enten gjennom det skrevne ord eller via mellommann. Det vil som oftest si en kursholder eller foreleser. Det blir dermed vanskelig å inngå i dialog. For læreren blir det umulig, mens en forsker som også behersker skrivekunsten har en viss mulighet til å inngå i dialog med leseren. Men uansett er det store muligheter for støy i kommunikasjonen mellom avsender og mottaker. Leserens kan relativt fritt tillegge forskerens ord sin private fortolkning, tilhøreren er prisgitt kursleders eller forelesers tolkning av forfatteren. Man står m.a.o. overfor

et formidlingsproblem mellom teoriplanet og praksisplanet.

Hvordan overkomme problemene? Det enkleste ville være om man kunne benytte et anerkjent prinsipp fra fjernundervisning, nemlig møtet ansikt til ansikt. I praksis vil dette selvsagt være vanskelig å realisere, men skoleforskere kunne uten tvil være mer synlige og tilgjengelige for lærere og skoler enn de er i dag. Noen av problemene kunne la seg overkomme dersom skriver hadde leser i tankene i større grad enn det som synes å være tilfelle. Jeg tenker da spesielt på begrepsbruk og evne til å uttrykke seg klart uten at innholdet dermed forflates. Høie viste i sin undersøkelse av LIS (Høie 1992) at deltakerne bare hadde lest noen få av de bøker det var forutsatt at de skulle. I tillegg viste Høies undersøkelse at når de oppga å ha lest i en bok var det svært få som hadde tatt seg bryet med å lese hele boken. Man kan spekulere over årsaker. En av grunnene kan være at innholdet var vanskelig tilgjengelig og at mange begreper var ukjente slik at lesingen ble svært krevende. Skyldes det da leserens manglende kompetanse eller forfatterens manglende framstillingsevne? Benytter skoleforskere seg av et språk lærere ikke behersker? I hvor stor grad skal skoleforskere ha læreren som potensiell leser i tankene når han eller hun skriver? Har lærere behov for en oversettelse og bør skoleforskeren oversette? Kan en dialog mellom lærer og forsker utvikles til en diskurs?

Hvis vi går tilbake til Habermas et øyeblikk blir en grunnleggende betingelse for diskurs at man opererer innenfor samme livsverden (se tidligere kapittel). En indikasjon på at man er i samme livsverden er at man er fortrolig med hverandres begreper. Grunnlaget for diskursen synes derfor ikke uten videre å være tilstede.

Hva så dersom man vurderer eksisterende kommunikasjon mellom forskere og lærere i forhold til de sentrale siktemål jeg skisserte i foregående kapittel. Har denne kommunikasjon ført til klare begreper og har man vært i stand til å påvise skjulte barrierer? Det vil være vanskelig å svare ja på et slikt spørsmål. For det første ved at det blant skoleforskere

ikke er en entydig begrepsbruk (Jfr. begrepet skoleutvikling). Man kan vel heller ikke sies å ha greid å fjerne de skjulte barrierer. En måte å beskrive kommunikasjonen på er å si at den har form av opplysningsvirksomhet. Forskere søker å opplyse lærerstanden ved å tilføre standen ny kompetanse. Dette kan neppe betegnes som et undervisningsforhold slik jeg definerte begrepet i kapittel 2.2. da det ikke påhviler forskeren noen plikt til å påse at den intenderte læring faktisk finner sted eller at lærerne tar hensyn til den. Forskning forplikter med andre ord ikke lærerne.

Dersom man ønsker at lærere og forskere skal møtes og arbeide sammen vil man også møte andre barrierer enn de språklige og kommunikasjonsmessige. Roland Barth (1991) viser at det tradisjonelt har vært et problematisk forhold mellom skolen og universitetene i USA. Dalin og Rolff (1991) viser at dette også har vært tilfelle i Sverige. Skolen og universitetene representerer to ulike kulturer. Lærere opplever ofte å få svært lite igjen for å samarbeide med forskere. Deres erfaring tilsier at forskere i liten grad bidrar til å løse deres problemer. Dessuten har dialogen mellom skole og universiteter, sett fra lærernes synspunkt, preg av å være en monolog. Ting skjer i for stor grad på universitetenes premisser. Forskere må bli flinkere til å legge forholdene til rette slik at lærerne får komme fram med sin kunnskap og oppleve at de også blir premissgivere i utviklingsarbeidet. Et annet problem Barth (1991) er inne på er at forskere og lærere i for stor grad lever og virker innenfor klart opptrukne grenser som de sjelden krysser. Lærere har liten erfaring med forskning, deres befatning med universiteter er begrenset til egen studietid. På den andre siden er det for få forskere som har lært skolen å kjenne som lærere. De har tilbrakt det meste av sitt yrkesaktive liv ved universiteter og høyskoler. Det er heller ingen tradisjon for at forskere går ut i skolen og arbeider som lærere. Dermed oppstår stereotyper. For lærere er teori noe som hører hjemme på universitetene, mens de er de rette kjennere av praksis.

Vi ser likevel klare tendenser på at ting er på gang. Det finnes arenaer hvor lærere og forskere kan møtes. En slik arena er aksjonsforskning som har den reflekterte praktiker som en grunnleggende ide. Det er aktøren, i vårt tilfelle læreren, som lærer og skaper kunnskap på grunnlag av egen praksis ved å observere og reflektere over sin praksis. Den reflekterte praktiker er også i stand til å utvikle begreper og generaliseringer som i sin tur kan testes i nye situasjoner. Forskeren kommer da ikke i sentrum, men blir aktørenes medspiller. Avhengig av hvilken fase man er i prosjektet transformeres forskerrollen fra eksperten til det mer sokratiske hvor forskeren oppmuntrer aktørene til deltakelse og selvrefleksjon. Idealet i aksjonsforskning er en symmetrisk relasjon mellom forsker og aktør. Forskerens rolle har da gått over i en fase der han sammen med aktørene styrer forskningsprosessen (Zuber-Skerrit 1992).

Men i denne sammenheng er aksjonsforskning kun et middel. Det er mulig at man på grunnlag av erfaring og innsikt kan argumentere for at det er en metode som synes å gi bedre resultater enn andre. Men, dersom metoden ikke gir resultater ligger det etter mitt syn, ikke uten videre noe i metoden som gjør at man kan behandle de symptomer som fremkaller årsakene til at intensjoner og forventninger ikke innfris. Det vil si at i likhet med andre teorier og metoder sier ikke aksjonsforskning noe om de bakenforliggende faktorer og krefter. Dersom disse avdekkes kan ikke aksjonsforskning uten videre behandle disse. Man kan argumentere for aksjonsforskning som en metode som i visse kontekster kan gi gode resultater. Derimot kan man ikke ved hjelp av teori fullt ut begrunne hvorfor aksjonsforskning synes mer velegnet enn andre metoder.

Mangelen på et teoretisk fundament for skoleutvikling kan også skyldes at dette ikke har vært satt på den forskningsmessige dagsorden. For få forskere har viet dette problemet oppmerksomhet. Dette kan skyldes at man har opplevd å være i et konkurranseforhold til de tidligere omtalte konsulenter. Resultatet har blitt at man har vært opptatt av løsninger og det har vært viktigere å kunne vise til stor aktivitet i stedet



for gode resultater. Det har vært mange penger tilgjengelig og de som har sittet på pengesekken har kan hende vært for pragmatisk orientert.

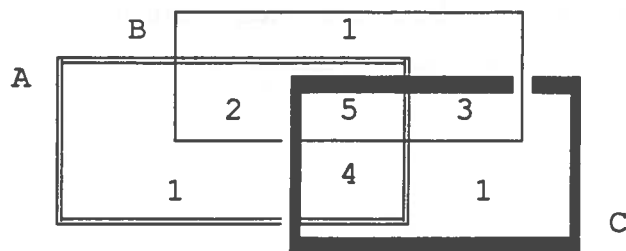
### **7.5. Hvorfor er kommunikativ kompetanse viktig?**

Å påpeke et behov for kompetanseheving er ikke alene tilstrekkelig. Vi må også drøfte hva slags kompetanse som ønskes og begrunne hvorfor vi anser denne kompetanse som viktig. Jeg har argumentert for betydningen av kommunikativ kompetanse og begrunnet den i blant annet Habermas' teorier. Jeg skal nå se hvordan økt kommunikativ kompetanse også kan bidra til en bedre forståelse i et kollegium.

Den enkelte lærers bærer med seg en kompetanse som er summen av hennes kunnskap og erfaring og som den enkelte konstituerer sin livsverden med. Berger og Luckmann (1979) omtaler det som hverdagskunnskap som setter en i stand å beherske rutineproblemer og er sentralt i det sosiale kunnskapslager. Ragnar Norum (1989:203) skiller mellom den generelle viten som er grunnlag for felles forståelse og samhandling, og spesialviten som den enkelte forvalter, men som ikke blir delt og dermed danner grunnlaget for konflikt. Målsettingen for en kommunikativ prosess må være å øke den viten som deles av alle (område 5 i figur 4 nedenfor) og derigjennom redusere grunnlaget for konflikt og misforståelser. Samtidig åpner man for muligheten av en annen strukturering av aktørenes kunnskap og åpner nye muligheter for utvikling.

Nedenfor vil jeg illustrere hva jeg mener, og for oversiktens skyld begrenser jeg meg til et kollegium på 3 personer:

Figur 3:



Forklaring til figuren:

Innenfor hver firkant finnes den enkeltes totale viten. Feltene  $A+B+C$  viser kollegiets samlede viten. Feltene merket 1 angir den enkeltes spesialviten som ikke deles i kollegiet. Felt 2 angir den viten som deles av A og B, felt 3 den viten B og C deler og felt 4 den viten A og C deler. Felt 5 angir deres felles viten. Ved å øke arealet av felt 5 på bekostning av de andre feltene tenker jeg meg at man vil kunne få et bredere grunnlag for en felles forståelse. Dette gjør man gjennom kommunikasjon.

Område 5 danner også basis for organisasjonskulturen ved skolen (jfr. kap. 5.2.). Utvidelse av dette område skulle derfor kunne lede til en rikere kultur for skolen.

Et likhetsprinsipp som jeg drøftet og kritiserte i kap. 6.3. vil ta utgangspunkt i område 5, kollegiets felles viten. Dersom vi står overfor en kunnskapskultur hvor det ikke gies rom for nye tanker og ideer, hvor det utenkelige ikke gies en stemme, står man i fare for å isolere og privatisere store deler av kollegiets totale viten. Skal man utvide område 5 i en skole krever det en kultur hvor den enkeltes spesialkompetanse (område 1) anerkjennes som en ressurs og ikke en trussel. Den enkelte aktør må få lov til å kommunisere sin forståelse og tolkning av virkeligheten, tuftet på sin kunnskap og erfaring, til fellesskapet. Resultatet kan bli en syntese av ulike virkelighetsforståelser som igjen kan danne grunnlag for kollektiv handling.

## 7.6. Kommunikasjon gjør seg ikke selv.

Spørsmålet som så reiser seg er om man kan forutsette at betingelsene er tilstede i et kollegium for en kommunikasjonsprosess som åpner for økt forståelse og senere hen avdekker skjulte barrierer og gjør lærerne i stand til å overvinne disse. Vil og kan lærerne selv initiere en slik prosess? Sagt med andre ord, er det rimelig å anta at lærerne på egen hånd gjennom økt kommunikativ kompetanse kan feie positivismens ånd ut av skolen og oppløse dobbeltbindinger som måtte eksistere?

Karl-Otto Apel forutsatte i sin argumentasjon en almen vilje til fornuft. Uten en slik vilje vil kommunikasjon bryte sammen. Denne vilje til fornuft må vi anta er tilstede hos lærerne som gruppe. Kan vi overhode tenke oss en skole med lærere uten fornuft? Vi må altså kunne forutsette at Apels grunnlag, viljen til fornuft, er tilstede. Men å ha vilje og å ville er ikke det samme som å ha evnen til å gjøre det. Neste spørsmål blir derfor om det er rimelig å tro at lærerne evner å opprette en kommunikasjon som beskrevet ovenfor? Presisert; kan vi få en bevegelse innefra som leder til større forståelse og innsikt? En slik bevegelse vil forutsette et vitenskapsteoretisk perspektiv som anerkjenner aktørenes subjektive forståelse. Dersom aktørene, bevisst eller ubevisst, ikke har et slikt vitenskapsteoretisk perspektiv, vil man neppe kunne forvente at en slik bevegelse skal komme i gang uten en ytre påvirkning. Dersom det er positivismen som råder grunnen i skolen kan man ikke vente at skolen selv, her representert ved lærerne, alene skal kunne sette i gang den prosess som skal til for å avdekke positivismen. I positivismen ligger ingen kime til selvinnsikt. Det synes å være et paradoks at for å avsløre positivismen trenger man positivismen ved at kunnskapen og kritikken må komme utenfra på positivismens premisser. Positivismen må så og si vendes mot seg selv i en tidlig fase av prosessen. Til dette trengs en ytre kraft.

Hvem kan så representere en slik kraft? Det kan være samfunnet og styresmaktene. Men skrev jeg ikke tidligere at sam-

funnet preges av det målrasjonelle (se kap. 2.5.3.) og er ikke det et uttrykk for en positivistisk rasjonalitet jeg beskrev i kapittel 2.5.1.? Stemmer det kan ikke samfunnet som sådan representere den kraft som skal til. Hva med skolens brukere, elever og foreldre? Kan de gå inn i skolen med den nødvendige autoritet? Det vil neppe skje uten store samfunnsendringer, nærmest en revolusjon. Hva da med næringslivet? Nei, næringslivet må ansees som en premissgiver for samfunnsutviklingen og er vel den del av samfunnet som sterkest preges av en teknisk rasjonalitet og effektivitetstenkning. Hva står man så igjen med; religionen og vitenskapen? I valget mellom disse velger Freud vitenskapen, religionen forutsetter at intelligensen utkobles og en reell verden erstattes med en illusorisk (Freud 1992:28). Det man står igjen med er altså vitenskapen. Fordi skolen og samfunnet domineres av en positivistisk inspirert rasjonalitet, må det bli vitenskapen (representert ved pedagogikk og skoleforskning) som må sette i gang den prosessen som gjør skolen i stand til selv å skape den nødvendige innsikt og forståelse som skal til for en selv bærende lære- og utviklingsprosess.

Når vitenskapen ikke har lyktes kan det ha flere grunner. En kan, som jeg var inne på i kapittel 1.3., være den Bernstein fremsetter om at man hittil i for stor grad har vært opptatt av å diagnostisere patologien og i mindre grad vært i stand til å identifisere og beskrive de krefter som muliggjør eksistensen av de patologiske fenomener. Og i tilknytning til diagnostiseringen har man også vært opptatt av å foreskrive medisiner og behandling av symptomene. Forholdet mellom forskning og skole har tatt preg av et lege-pasient forhold. Der skolemedisinen svikter har man tydd til alternativ medisin og annen hokus pokus i form av konsulenter og strategier hentet fra næringsliv og forsvar.

## Kap. 8. Syntesen.

### 8.1. Lærdommen.

En lærdom jeg mener å kunne trekke av den foregående drøfting er at det ikke er nok å kunne identifisere ett problem i skolen for så å iverksette mer eller mindre veloverveide tiltak med sikte på problemløsning. I første omgang registrerer man ikke nødvendigvis problemet, men de symptomer problemet framkaller. Problemer kan ikke løses kontekstløst, ting henger sammen og sammenhenger er viktige. Man kan ikke bare fastslå at skolen ledes på en utilfredstillende måte, henge bjella på rektorene og satse på såkalt kompetanseheving blant disse. (se MOLIS og LIS). Like lite nytter det å identifisere samarbeid som et problemområde for skolen, gripe tak i lærere og rektorer, kurse disse og tro at i andre enden av prosessen kommer det ut lærere og rektorer som plutselig behersker samarbeidets kunst.

Uansett hva man velger å peke på som problem i skolen henger dette problemet sannsynligvis sammen med noe annet. Problem har årsaker, men bak årsaker finnes noe annet som fremkaller disse og sørger for at de reproduseres i systemet. Skoleutvikling handler derfor ikke hovedsakelig om kausale relasjoner, og det må få konsekvenser for måten skoleutvikling drives.

Utvikling og forandring i skolen kan heller ikke bæres fram og gjennomføres av enkeltpersoner. Vi trenger mennesker med ideer og visjoner, men de må støttes av en kollektiv evne og vilje til handling.

## 8.2. Kan skoleutvikling styres?

De skoleutviklingsprosjekter jeg har referert til har alle hatt et fellestrekk; evalueringsrapportene viste at intensjoner og forventninger man hadde da man startet opp i liten grad ble innfridd. De samme rapporter peker på en rekke mulige årsaker til at det gikk som det gikk. Styringsproblemene synes å ha vært store, i den grad man kan snakke om styring når man som tilfellet var med MOLIS ender så langt fra målet som man gjorde. Betyr det at skoleutvikling er ustyrlig og at man må fortsette å drive etter vind og vær?

Jeg har påvist at det i tillegg til de årsaker evalueringsrapportene framhever, sannsynligvis finnes bakenforliggende krefter og faktorer som påvirker styringen på en måte som gjør at man stadig bygger sine prosjekter på usikker grunn. Dersom man er i stand til å avdekke slike bakenforliggende krefter og faktorer vil man i framtida ikke bare vite at usikker grunn finnes, men også hvor den er og hvordan man skal unngå den.

I denne oppgaven har jeg pekt på et positivistisk inspirert kunnskapssyn og dobbeltbinding som to mulige bakenforliggende krefter. Men skal skoleutvikling styres må man ikke nøye seg med avdekking, man må også vite hvordan de bakenforliggende krefter og faktorer virker, det vil si hvordan deres innbyrdes relasjoner er og hvordan de bæres fram og reproduseres i systemet. Dette krever et gyldig og troverdig teoretisk grunnlag som vi sannsynligvis ikke har i dag, og som derfor vil kreve aktiv forskning med sikte på å finne teoretisk grunnfjell. Inntil vi får slik viten vil skoleutviklingsprosjekter måtte tuftes på usikker grunn. Når du bygger på ubearbeidet råstoff er du prisgitt det naturlige. Uten en forståelse for hva som finnes under overflaten, i dypet, kan leira komme i bevegelse og skape sprekker i byggverket eller i verste fall feie det hele med seg.

### **8.3. Bakenforliggende krefter og faktorer.**

Jeg har brukt uttrykket bakenforliggende krefter og faktorer på de fenomener jeg mener fremkaller årsakene til de resultater vi ser i forbindelse med skoleutvikling. Jeg har også satt navn på to mulige slike fenomener, positivistisk inspirert kunnskapssyn og dobbeltbindinger. Det er også mulig at det ligger noe enda lenger bak dersom man begynner å nøste. Ta for eksempel dobbeltbindinger som i følge Watzlawick (1967) skyldes paradoksal kommunikasjon. Hva fremkaller og opprettholder paradoksal kommunikasjon? Vil det hjelpe at aktørene får den forståelse de mangler?

Svar på slike spørsmål vil avhenge av ens vitenskaps- og menneskesyn. Man kan benytte psykologiske forklaringsmodeller og dette er vel mest vanlig. Men dobbeltbindinger kan også forståes sosiologisk. Ut fra Bernsteins teori (Bernstein 1991) kan man se det som et resultat av en maktkamp hvor man søker å kontrollere den pedagogiske mekanisme som igjen styrer den pedagogiske diskurs. Bernsteins pedagogiske mekanismer finnes i mange kontekster både nasjonalt og lokalt og begrenses ikke bare til skolesystemet. Men for alle gjelder at den eller de som kontrollerer den pedagogiske mekanisme bestemmer hva som er tenkelig og utenkelig og dermed sikres også maktens reproduksjon. Dette gjelder enten det er i en familie, lege-pasient forhold eller mellom aktører i skolen. I lys av Bernsteins teori vil derfor kamp om makt og kontroll også kunne være en bakenforliggende kraft eller faktor.

### **8.4. En forskningsmessig utfordring.**

Å avdekke bakenforliggende krefter og faktorer og få en forståelse av hvordan de virker vil være metodologisk kompleks. For det første leter en etter noe en ikke riktig vet

hva er, for det andre mangler man et adekvat begrepsapparat for å beskrive dem. Dette vil vanskeliggjøre tradisjonelle empiriske tilnærminger. Ikke kan de avdekkes kvantitativt da vi ikke har klare kategorier, og ikke synes en aktørorientert metode alene å kunne gi relevant kunnskap. Å forstå det aktøren forstår vil ikke hjelpe. Bakenforliggende krefters og faktorerers eksistens avhenger jo av de virker i det skjulte, hinsides aktørenes forståelse.

Dobbeltbundne aktører kan ikke uten videre intervjues. Men ved å ha en teori om dobbeltbinding kan forskeren avdekke dobbeltbindinger. Dermed kan forskeren se det aktøren ikke forstår og konfrontere aktøren med sitt perspektiv. Dette kan representere en fruktbar kobling mellom aktør og forsker dersom hensikten er å skape en forståelse knyttet til struktur, kultur, handling og deres innbyrdes relasjoner.

Vi må også være i stand til å forstå og beskrive hvordan kunnskapstenkningen realiseres på flere nivåer. Vi har det intensjonelle nivå slik det uttrykkes i læreplaner, læreplan-teori og undervisningsteori. Dette er å oppfatte som skolens offisielle holdning til kunnskap og som lærerne ideelt sett representerer. De tolker og bearbeider det under påvirkning av sin egen forståelse av kunnskap, før kunnskapssynet tilslutt omsettes i handling på et operasjonelt nivå, på den enkelte skole og i det enkelte klasserom. Dette blir så den erfarte læreplan som eleven opplever og som også omfatter den ikke-intenderte læring (Hætta 1993).

I "Metodiske refleksjoner over feltarbeidet i forbindelse med skoleutviklingsprosjektet EMA" (Kristiansen 1993) drøfter jeg behovet for å benytte ulike metoder, perspektiv og teorier i avdekking av bakenforliggende krefter og faktorer. Samtidig vil det under hele feltarbeidsperioden være nødvendig med fortløpende analyse og tolkning av data etter hvert som de er tilgjengelige for å fange opp nye perspektiv og utvikle nye hypoteser. Det vil være behov for inngående dybdestudier over et lengre tidsrom av utvalgte skoler, samtidig som det i begynnelsen sannsynligvis vil hefte tvil om validiteten av de fenomener som gjøres til gjenstand for undersøkelse.



## 8.5. Teoriens formål og anvendelse.

Målsettingen er å generere teori som kan beskrive fenomenene som skal analyseres. Videre må teorien kunne gi retningslinjer for hvordan disse fenomener kan identifiseres og beskrives empirisk. Det betyr at det i tilknytning til teorien må utvikles et begrepsapparat til å gi en adekvat beskrivelse. Begrepsapparatet kan ikke gies a priori, det må vokse ut av forståelse. Det er imidlertid ikke tilstrekkelig å ha en deskriptiv teori, man må også kunne generere en forståelse av relasjoner mellom de fenomener som studeres og relasjoner mellom fenomen(ene) og omgivelsene. Beskrivelsen og forståelsen skal gi en det teoretiske grunnlag for å styre forandringsprosessen slik at en ut fra teorien kan utvikle begrunnede handlingsforslag i praksisfeltet.

Ved hjelp av teorien må man kunne generere en forståelse av relasjonene mellom aktørnivået og organisjonsnivået hvor kulturen skapes og vedlikeholdes. Det er også nødvendig å forklare hvordan struktur er skapt og vedlikeholdt gjennom kulturen.

Ved at aktørene utvikler en forståelse for denne type tenkning kan vi etterhvert få en kultur som muliggjør en selv-bærende lære- og utviklingsprosess i skolen.

Det er ikke bare i skolen at forandring og utvikling byr på problemer. Ragnar Norum (1989) drøfter omstillingsproblematikken innen helsevesenet, mens blant andre Kjell Arne Røvik (1991) viser hvordan det representerer et problem for store deler av offentlig sektor.

En teori om forandring i skolen vil sannsynligvis også på visse vilkår kunne anvendes på andre institusjoner og organisasjoner hvor overordnet målsetting er av ikke-økonomisk karakter. Det gjelder pleie- og omsorgsinstitusjoner, lukkede anstalter som for eksempel fengsel, og ellers alt av offentlig virksomhet hvor målsettingen primært er å yte tjenester til brukerne uavhengig av økonomisk gevinst. Utenfor offentlig sektor kan det gjelde forandring og utvikling i ideelle orga-

nisasjoner og interesseorganisasjoner (Handy 1990). Som aktuelle eksempler kan nevnes barne- og ungdomsorganisasjoner (korps, speideren), religiøse foreninger, politiske partier, miljøbevegelsen. Felles for alle som er nevnt og skolen er at virksomheten baseres på og avhenger av menneskelig interaksjon.

## **8.6. Skoleutvikling - hva nå?**

Myndigheter og de styrende har et ansvar for å stimulere til den type grunnlagsdiskusjon som er reist i oppgaven. Der- som grunnlagsdiskusjonen tvinges ut og blir borte, enten ved bevisst manipulasjon og overstyring<sup>69</sup> - eller ved at kultur- og strukturelementene umuliggjør en slik diskusjon, vil skole- utvikling måtte fortsette i spor som trekkes opp av krefter utenfor skolen. Dermed vil vi heller ikke kunne innestå for en styrt utvikling som i tilstrekkelig grad tar hensyn til sko- lens og elevenes forutsetninger.

Ansvarer ligger imidlertid ikke bare hos myndighetene for å skape rom for en slik diskusjon. Lærerne har også et ansvar for å utnytte det rom som finnes for å reflektere over egne handlinger og holdninger og holde det opp mot sin forståelse av skolens overordnede mål. Kravet kan i prinsippet gjøres gjeldende på alle nivå i skolen, inkludert elevene.

Det er også på tide at vi ser på de planleggings- og sty- ringsteorier som ligger til grunn for lærernes praksis, i et vitenskapsteoretisk lys. Verden har gått videre siden positiv- istinspirerte teorier som målstyringsteorien så dagens lys. De representerer nødvendigvis ikke lenger de beste teoretiske verktøy for skolen anno 1993.

## Noter:

1. LiS = Ledelse i Skolen. Et landsomfattende lederopplæringsprogram for ledere i grunnskolen; skolesjefer, rektorer og inspektører. Videregående skole hadde sin parallell i LEVIS. Tilsammen er satsingen sannsynligvis den mest omfattende noen gang i norsk skole når det gjelder ledelsesopplæring. I tilknytning til programmene er det utviklet egen litteratur supplert av en ganske omfattende liste med tilleggs litteratur. Opplæringen ble organisert fylkesvis med skoledirektøren i fylket som øverste ansvarlig.

2. Løvlie, Lars: *Pedagogisk filosofi*. Artikkel i:  
Dale, Erling Lars: *Pedagogisk filosofi*. Ad Notam Gylden-  
dal 1992

3. Ideen om "en selv bærende lære- og utviklingsprosess ble innført av forskere i "Det norske Samarbeidsprosjekt" (LO/NAF) på midten av sekstitallet. Den mest kjente av disse forskerne var Einar Thorsrud. Forskingen gjaldt på det tidspunkt industrielt demokrati. Samarbeidsprosjektet pekte på betydningen av selv bærende læringsprosesser med en sterk deltakerstyring. I feltforsøk tok selvstyrte arbeidsgrupper ansvar og utviklet nye måter å utføre arbeidet på. Sett i dette perspektivet med sterk deltakerstyring mener jeg at begrepet er anvendelig innen skoleutvikling. Se forøvrig: Tore Rossvær: *Organisasjonsteorier i sosiologisk betydning*. kapittel 6. Tano 1987

4. Dokka, Hans Jørgen: *En skole gjennom 250 år*. NKS-forlaget 1988.

5. Dalin, Per: *Skoleutvikling*. Universitetsforlaget 1988.

6. Johansen, Kari og Tjeldvoll, Arild: *Skoleledelse og skoleutvikling - en pedagogisk evaluering av programinnhold og gjennomføring av etterutdanningsprosjektet "Miljø og ledelse i skolen*. Solum Forlag 1989.

7. Opdal, Paul M.: *Begrepsanalyse og pedagogikk*. Universitetsforlaget 1983

8. Ordet styre stammer fra det greske kybernan. På gresk betegnet ordet kybernets styrmann eller rormann på skip. I dag finner vi ordstammen igjen i kybernetikk, vitenskapen som studerer og utvikler metoder for styring, kontroll og kommunikasjon (i samfunn og organisasjoner). På engelsk er kybernan blitt til govern og på fransk til gouverner.

9. I litteraturen betegnes fasene ulikt. I dag legger de fleste forfattere vekt på forandring som et resultat av en prosess, selv om strategier og metoder varierer. Valg av metoder avhenger av menneskesyn, samfunnssyn og kunnskapssyn. Det finnes et svært stort utvalg av litteratur om emnet. En mye brukt bok i Norge er Dalin og Rolff's bok: *Organisasjonslæring i skolen* (1991).

10. Selznick, Philip: *Leadership in administration. A sociological interpretation.* University of California Press 1957.

11. Skjervheim Hans: *Det instrumentalistiske mistaket. I: Deltakar og tilskodar og andre essays.* Tanum-Norli 1976

12. Fullan, Michael: *The new meaning of educational change.* Cassel Educational Limited, London. 1991

13. Lov om Grunnskolen

14. Se for eksempel:

Tiller, Tom: *Vurder selv.* Universitetsforlaget. Kommer 1993.

15. Grunnskolerådet: *Miljø og ledelse i skolen. Håndbok.* Universitetsforlaget 1982.

16. Johansen, Kari og Tjeldvoll, Arild: *Skoleledelse og skoleutvikling - en pedagogisk evaluering av programinnhold og gjennomføring av etterutdanningsprosjektet "Miljø og ledelse i skolen."* Solum Forlag 1989

17. Prosjektet beskrives og evalueres i følgende rapporter: Eilertsen, Tor Vidar; Grepperud, Gunnar; Kvam, Aud og Tiller, Tom: *Organisasjonsutvikling i videregående skole.* Avdeling for praktisk-pedagogisk utdanning. Universitetet i Tromsø 1987.

Eilertsen, Tor Vidar og Grepperud, Gunnar: *...Men det skal jo være lystbetont!* Rapport nr. 1/1988. APPU, UiTø 1988.

Eilertsen, Tor Vidar og Grepperud, Gunnar: *Ni skoler i utvikling? Fra individualisme mot felleskap i videregående skole. Del 1: Historien.* Rapport nr. 3/91. APPU, UiTø 1991.

18. Du Rietz, Lars; Lundgren, Ulf P. og Wennås, Olof: *Ansvarsfordeling og styrning på skolområdet.* Allmänna Förlaget 1987.

19. Her referert fra:

Henderson, Euan S. og Perry, George W.: *Change and development in schools.* McGraw-Hill Book Company 1981.

20. I denne forbindelse kan det vises til følgende artikler: Hove, Eva: *Kva er produktivitet og effektivitet i skuleverket?* I: *Skoleforum*, nr. 9, 11.mai 1991

Stoveland, Finn: NUFO-leder gikk til kildene for å bli vis..  
I: *Skoleforum*, nr 10, 25.mai 1991

21. Her kan nevnes:

Vormeland, Oddvar (red): *Skolen som arbeidsplass*. Cappelen 1992

22. Her sitert fra:

Johansen, Kari og Tjeldvoll Arild: *Skoleledelse og skoleutvikling*. Solum forlag 1989. Side 98.

23. Se note 22. Sitatet hentet fra side 99.

24. Dale, Erling Lars: Etisk rasjonalitet i skolen som kulturinstitusjon. I: Dale, Erling Lars: *Pedagogisk Filosofi*. Ad Notam Gyldendal 1992.

25. Se blant andre:

Fullan, Michael: *The new meaning of educational change*. Cassel Educational Limited 1991.

26. Svingby Gunilla (1978): *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skole*. kapittel 6. Acta Universitatis Gothoburgensis.

27. Hanssen, Bjørn Schancke: *Tenke det, ønske det, ville det med, men gjøre det...* En studie av høgskolereformen i Norge fra 1969 til 1991. Hovedfagsoppgave i offentlig politikk og administrasjon, ISV, Universitetet i Tromsø. 1992

28. Fremstillingen i dette kapittel er et resultat av omfattende studier og egne notater fra flere forelesninger. Der ikke annet er oppgitt bygger jeg i hovedsak på følgende kilder. Skirbekk, Gunnar: *Filosofihistorie 2*. Universitetsforlaget 1980.

Norum, Ragnar: *Sosial virkelighet og læring*. Hovedoppgave PFI, UiO. 1989.

Lübcke Poul (red): *Vår tids filosofer*. Del 1+2. Forum AB 1987  
Mead, George H.: *Mind, self and society, from the standpoint of a social behaviorist*. The University of Chicago press 1962.

McCarthy, Thomas: *The Critical Theory of Jürgen Habermas*. Polity Press 1984.

29. Kilde for drøfting:

Guneriussen, Willy: *Meningsforstående samfunnsvitenskap. Idehistorisk bakgrunn og moderne posisjoner*. ISV, Universitetet i Tromsø 1992, stensils serie A 61

Opdal, Paul M.: Forelesninger våren 1993, Universitetet i Tromsø.

30. McCarthy Thomas: *The Critical Theory of Jürgen Habermas*. Polity press 1984.

31. Et eksempel på epistemologisk refleksjon er Kant's kritiske filosofi. Man stiller seg ikke spørsmål som hvordan sikker og absolutt kunnskap er mulig.
32. Parsons, Talcott: Handlingsteorien og "utilitarismens dilemma". I: Østerberg, Dag (red.): *Handling og samfunn*. Pax forlag A/S 1990.
33. Framstillingen bygger på bl.a.:  
Gneriussen, Willy: *Meningsforstående samfunnsvitenskap. Idehistorisk bakgrunn og moderne posisjoner*. ISV. UiTø 1992.
34. Ideologiske grunner er grunner som er skjulte for aktøren.
35. Vetlesen, Arne Johan: Et utkast til en kritikk av Habermas' samfunnsteori. I: *Norsk Filosofisk Tidsskrift* nr 26 1991, side 1-29.
36. Juhl, Flemming; Matthiesen, Søren; Widell Peter: *Frankfurtskolan: Filosofi som kritisk teori*. I: Lübcke Poul (red): *Vår tids filosofi*. Del 1 s.225-277. Bokförlaget Forum AB, Stockholm 1987
37. Widell, Peter: Habermas: Enheten av teori og praksis. I: Lübcke Poul (red): *Vår tids filosofi*. Bokförlaget Forum AB, Stockholm 1987
38. Peter L. Berger og Thomas Luckmann: *Den samfundskabte virkelighed*. Lindhardt og Ringhof 1979, side 13.
39. Johansen, Kari og Tjeldvoll, Arild: *Skoleledelse og skoleutvikling*. Solum Forlag 1989.
40. Jfr Darwins tese om "survival of the fittest". Dette behøver ikke bare tolkes som at det er bare de sterkeste som overlever, den kan også tolkes som at det kun er de tilpasningsdyktige som overlever. Skal biologiske organismer overleve må de være tilpasset det miljø de lever i.
41. Sosiologisk er intet objektivt, alt må tolkes. Derfor settes objektiviteten i parentes (Sundet 1988)
42. Jeg skal ikke her gå inn på debatten om hvorvidt det også finnes en objektiv virkelighet. Ernst von Glaserfeldt (Watzlawick 1984 s.26) hevder at vi ikke kan vite om noe bilde som vår persepsjon formidler korresponderer med den objektive verden, fordi vi bare kan kontrollere vår persepsjon gjennom annen persepsjon.  
Ideen om individets subjektive fortolkning av virkeligheten støttes i arbeidene til Kant, Weber, Ditley, Husserl m.fl. (Burrell og Morgan 1979)

43. Dette henspiller på biologi i den moderne betydning som holder seg innenfor huden. I Aristotelisk biologi er det å være levende å interagere med omgivelsene (metabolisme). Hos høyere organismer står det autonome nervesystemet i livsopp- holdets tjeneste. Biosfæren er et ordnet system og (på samme måte som økosystemet på lavere nivå) en felles forutsetning for livsutfoldelse. Som metaboliserende og persiperende vev er nervesystemet ikke lukket, d.v.s. din erfaring blir ditt forhold til den omverden du lever av og i. (etter notat av Ingunn Elstad 1993)

44. Lübcke Poul (red): *Vår tids filosofer*. Del 1, s. 110-120. Bokförlaget Forum AB, Stockholm 1987

45. Habermas, Jürgen: *Kommunikativt handlande*. Bokförlaget Daidalos, Gøteborg 1988

46. Fullan, Michael: *The New meaning of educational change*. Cassell Educational Limited. London 1991

47. Professor Magnus Haavelsrud snakker om en syntese av bilder. Det vil si at hvert individ har sitt bilde av virkeligheten. Ved å projisere de forskjellige bildene oppå hverandre vil man få fram et annet, riktigere og bedre bilde av virkeligheten.

48. Dette spørsmålet er særlig relevant for en skole. Man kan selvsagt svare at eierne kan kreve det og i et privat foretak er dette mulig. Men skolen eies av samfunnet, og samfunnet er alle. Hvem i samfunnet kan da kreve en felles virkelighetsfortolkning med større rett enn de som ønsker det motsatte?

49. Hausgaard, Niels: "Hvem bestemmer?" På LP'en: "En halv time tidligere." EMI Medley 1992.

50. I stedet for kultur vil noen bruke begrepene kode og klima. Kodebegrepet ble her i landet tatt i bruk i Arfwedsons bok (1984): *Hvorfor er skoler forskjellige?* Kode og klima er imidlertid, slik jeg ser det, ikke fullverdige synonymer. Derimot kan de sees som uttrykk for den kultur som dominerer ved en skole.

51. Se for eksempel:

Alexandersen, Jan; Røthe, Jarle; Tiller, Tom; Vestgøte, Bjørn: *Lærerens hverdag - sett fra innsiden*. I: Skagen, Kåre og Tiller, Tom (red.): *Perspektiv på lærerarbeid*. Aschehoug 1983.

52. Hans Skjervheim (1976): *Det instrumentalistiske mistaket. Deltakar og tilskodar og andre essays*. Tanum Nordli

53. Gudem, Bjørg: *Læreplanadministrering*. Universitetet i Oslo Pedagogisk forskningsinstitutt, Rapport nr. 2 1992

54. Bernstein, Basil: *Class, codes and control*. Volume three. Routledge and Kegan 1975
55. Hegtun, Arnhild; Horsfjord, Vidar; Møller, Jorunn og Ålvik, Trond: *Skolens egen læreplan*. Cappelen 1991
56. Haavelrud, Magnus: *Lærestoffkritikk*. Upublisert manuskript, Universitetet i Tromsø, 1991
57. Heyerdahl-Larsen, Lasse: *Skoleboken styrer undervisningen. Bedre skole nr. 4 - 1990*
58. Se for eksempel:  
 Skagen, Kaare og Tiller Tom (red): *Perspektiv på lærerarbeid*. Aschehoug 1983  
 Vormeland, Oddvar (red): *Skolen som arbeidsplass*. Cappelen 1992.  
 Schmuck, Richard A. og Schmuck Patricia A.: *Livet i klasserommet*. Cappelen 1992  
*Håndbok for grunnskolen*. Pedlex, Oslo 1990  
 Kirke og undervisningsdepartementet: *Mønsterplan for grunnskolen*. Aschehoug 1987.
59. Seljelid, Terje: *Konflikter i skolens voksne miljø*. Molishefte nr. 4, Grunnskolerådet 1983.
60. Bateson Gregory: *Steps to an ecology of mind*. Jason Aronson Inc. 1972.
61. Karlsson, Bengt: *Psykose og selvforståelse - en relasjonell tilnærming*. Hovedfagsoppgave i pedagogikk. PFI. Universitetet i Oslo 1992.
62. Uttrykket "psykodynamisk" brukes blant annet om psykologiske teorier som forklarer adferden ut fra behovenes og følelsernes samspill med bevisste psykiske prosesser.
63. Som eksempler på slike bøker kan jeg nevne:  
 Søbstad Henriksen: *Å undervise i dag*. NKS-forlaget 1975  
 Vormeland, Oddvar: *Skolen som arbeidsplass*. Cappelen 1992  
 Schmuck, R. og Schmuck P.: *Livet i klasserommet*. Cappelen 1992  
 Gardner, Howard: *Slik tenker og lærer barn - og slik bør lærere undervise*. Praxis forlag 1993.  
 Førstnevnte bok var i bruk i lærerutdanningen på 80-tallet. Vormelands bok er utgitt på Bokklubben Bedre Skole. De to siste er amerikanske oversettelse utgitt på Bokklubben Bedre Skole. Felles for alle bøkene er at de har fått stor utbredelse og det at de tre siste er utgitt i bokklubben gjør at lærere lettere blir oppmerksomheten. Faren ved dem er at de kun representerer et perspektiv og et syn på skole og undervisning. Man står i fare for å "absolutere en teori" (Skjervheim).



64. Vaage, Sveinung; Handal, Gunnar; Jordell, Karl Øyvind (red): *Hvordan lærere blir til*. Universitetsforlaget AS 1986.
65. Svingby, Gunilla: *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola*. Acta Universitatis Gothoburgensis 1978.
66. Densmore, Kathleen: "Professionalism, Proletarianization and Teacher Work" I: Popkewitz, Thomas S. (red): *Critical Studies in Teacher Education*. The Falmer Press 1987.
67. Forelesning på forskerkurset: "Theories of Reproduction in Educational Research and their Implications for Pedagogic Practice". Universitetet i Tromsø 19.-23. april 1993.
68. Habermas, Jürgen: *Kommunikativt handlande*. Bokförlaget Daidalos, Göteborg 1988
69. MOLIS og LIS kan stå som eksempler på hvordan overstyring og manipulasjon av grunnlagsdiskusjonen kan skje.



Litteraturliste

- Alexandersen, Jan; Røthe, Jarle; Tiller, Tom og Vestgøthe, Bjørn: Lærerens hverdag - sett fra innsiden. I: Skagen, Kåre og Tiller, Tom (red.): *Perpektiv på lærerarbeid*. Aschehoug 1983.
- Anstem, Fred: Når jobben blir et ork. I: *Norsk Skoleblad nr. 13*, 1993.
- Arfwedson Gerhard: *Hvorfor er skoler forskjellige?* Tanum-Norli 1984.
- Argyris, Chris: *Bryt forsvarsrutinene*. Universitetsforlaget 1990.
- Baklien Birger: *Å lære å lære på individ- og organisasjonsnivå: En analyse og noen teoretiske betraktninger*. Norges Handelshøyskole, Institutt for organisasjonsfag, Bergen, 1989.
- Ball, Stephen J.: *The micro-politics of the school*. Routledge 1987.
- Barth, Roland S.: *Improving shools from within*. Jossey-Bass Publishers, 1991.
- Bateson, Gregory: *Steps to an ecology of mind*. Jason Aronson Inc. 1972.
- Berger, Peter L. og Luckmann, Thomas: *Den samfundsskabte virkelighed*. Lindhardt og Ringhof 1979.

II

Bernstein; Basil: *Class, codes and control. Volume II.*  
Routledge and Kegan 1975.

Bernstein, Basil: *Class, codes and control. Volume IV.*  
Routledge and Kegan 1991.

Bernstein, Basil: *Code, theory and research.* Monografi, opp-  
trykk til forskerkurs ISV, UiTø, april 1993.

Burrell, Gibson og Morgan, Gareth: *Sociological paradigms  
organisational analysis.* Heinemann Educational Books LTD  
1979.

Dale, Erling Lars: *Pedagogisk profesjonalitet.* Gyldendal Norsk  
Forlag A/S 1989.

Dale, Erling Lars: *Etisk rasjonalitet i skolen som kultur-  
institusjon.* I: Dale, Erling Lars (red): *Pedagogisk  
filosofi.* Ad Notam Gyldendal 1992.

Dalin, Per: *Skoleutvikling.* Universitetsforlaget 1988.

Dalin, Per og Rolff, Hans-Günter: *Organisasjonslæring i  
skolen.* Universitetsforlaget 1991.

Dell, Paul: *Understanding Bateson and Maturana toward a  
biological foundation for the social sciences.* I: *Journal  
of marital and family therapy.* Vol. 11, nr. 1, 1985.

Densmore, Kathleen: *Professionalism, Proletarianization and  
Teacher Work.* I: Popkewitz, Thomas S. (red.): *Critical  
Studies in Teacher Education.* The Falmer Press 1987.

Dokka, Hans Jørgen: *En skole gjennom 250 år.* NKS-forlaget  
1988.

### III

Du Rietz, Lars; Lundgren Ulf P. og Wennås Olof: *Ansvarsfordelning og styrning på skolområdet*. Allmänna Förlaget 1987.

Eilertsen, Tor Vidar: *Kulturforståelse og skoleledelse*. I: Tiller, Tom (red.): *Ledelse i en skole i utvikling*. Tano 1989.

Eilertsen, Tor Vidar; Grepperud, Gunnar; Kvam, Aud og Tiller, Tom: *Organisasjonsutvikling i videregående skole*. Avdeling for praktisk-pedagogisk utdanning. Universitetet i Tromsø 1987.

Eilertsen, Tor Vidar og Grepperud, Gunnar: *...Men det skal jo være lystbetont!* Rapport nr. 1/1988. APPU, UiTø 1988.

Eilertsen, Tor Vidar og Grepperud, Gunnar: *Ni skoler i utvikling? Fra individualisme mot felleskap i videregående skole. Del 1: Historien*. Rapport nr. 3/91. APPU, UiTø 1991.

Flor, Jan Riis: *Kuhn: Utveckling genom revolution*. I: Lübcke, Poul (red.): *Vår tids filosofi*. Forum 1987.

Freud, Sigmund: *Ubehaget i kulturen*. Cappelen 1992.

Fullan, Michael: *The new meaning of educational change*. Cassel Educational Limited 1991.

Gardner, Howard: *Slik tenker og lærer barn - og slik bør lærere undervise*. Praxis Forlag 1993.

Glaser, Barney G. og Strauss, Anselm L.: *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter 1967.

#### IV

- Gundem, Bjørg: *Skolens oppgave og innhold*. Universitetsforlaget 1991.
- Gundem, Bjørg: *Læreplanadministrering*. Rapport 2/92 Pedagogisk Forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo 1992.
- Guneriussen, Willy: *Meningsforstående samfunnsvitenskap. Idehistorisk bakgrunn og moderne posisjoner*. ISV, UiTø. Stensilserie A61 1992.
- Grunnskolerådet: *Miljø og ledelse i skolen*. Håndbok. Universitetsforlaget 1982.
- Habermas, Jürgen: *Kommunikativt handlande*. Bokforlaget Daidalos. 1988.
- Handy, Charles: *Understanding voluntary organisations*. Penguin Books 1990.
- Hansen, Bjørn: *Snublende inn i den videregående skole*. I: Tiller, Tom (red.): *Ledelse i en skole i utvikling*. TANO 1989.
- Hanssen, Bjørn Schancke: *Tenke det, ønske det, ville det med men gjøre det...* Hovedfagsoppgave i offentlig politikk og administrasjon, ISV, Universitetet i Tromsø 1992.
- Hegtun, Arnhild; Horsfjord, Vidar; Møller, Jorunn og Ålvik, Trond: *Skolens egen læreplan*. Cappelen 1991.
- Hellesnes, Jon: *Tilpassings-ideologien, sosialiseringa og dei materielle ordningane*. I: Dale, Erling Lars (red): *Pedagogisk filosofi*. Ad Notam Gyldendal 1992.
- Henderson, Euan S. og Perry George W.: *Change and development in schools*. McGraw-Hill Book Company Ltd. 1981.

Heyerdahl-Larsen, Lasse: Skoleboken styrer undervisningen. I: *Bedre skole*. Nr. 4 1990.

Hove, Eva: Kva er produktivitet og effektivitet i skuleverket? Artikkel i: *Skoleforum*, nr. 9, 11 mai 1991.

Hætta, Johan Daniel: *Klargjør prinsipper for utvikling av læreplaner. Konkretiser dette i forhold til samiske behov*. Prøveforelesning til hovedfag i pedagogikk/skoleforskning. ISV, UiTØ 1993.

Høgmo, Asle; Tiller, Tom og Solstad, Karl Jan: *Skolen og den lokale utfordring*. 1981.

Høgmo, Asle: *Norske idealer og samisk virkelighet*. Gyldendal 1989.

Høie, Harald: *Leiing i skolen. Ei gransking av LIS-prosjektet i Finnmark*. Skoledirektøren i Finnmark 1992.

*Håndbok for grunnskolen*. Pedlex 1990.

Haavelrud, Magnus: *Perspektiver i utdanningssosiologi*. Universitetsforlaget 1984.

Haavelrud, Magnus: *Lærestoffkritikk*. Upublisert manuskript. Universitetet i Tromsø 1991.

Johansen, Kari og Tjeldvoll, Arild: *Skoleledelse og skoleutvikling - en pedagogisk evaluering av programinnhold og gjennomføring av etterutdanningsprosjektet "Miljø og ledelse i skolen"*. Solum forlag 1989.

Juhl, Flemming; Matthiessen, Søren og Widell Peter: *Frankfurtskolan: Filosofi som kritisk teori*. I: Lübcke, Poul (red.): *Vår tids filosofi*. Del 1 side 225-277. Bokförlaget Forum AB, 1987.

VI

Karlsen, Gustav: *Skolens skjulte verden*. Tapir 1987.

Karlsen, Gustav: Desentralisering som styringsstrategi i norsk grunnskole. Artikkel i: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. Nr. 1/1993.

Karlsson, Bengt: *Psykose og selvforståelse - en relasjonell tilnærming*. Hovedfagsoppgave i pedagogikk. PFI Universitet i Oslo 1992.

Kirke og undervisningsdepartementet: *Mønsterplan for grunnskolen*. Aschehoug 1987.

Kristiansen, Andrew: *Metodiske refleksjoner over feltarbeidet i forbindelse med skoleutviklingsprosjektet EMA*. Eksamensoppgave i kvalitativ metode; pedagogikk hovedfag. Seksjon for pedagogikk/skoleforskning, ISV, UiTø. 1993.

Krokmark, Tomas: *Fenomenografisk didaktik*. Acta Universitatis Gothoburgensis 1987.

Lov om grunnskolen.

Lübcke, Poul (red): *Vår tids filosofer*. Del 1+2. Bokförlaget Forum AB. 1987.

Løvlie, Lars: *Det pedagogiske argument*. Cappelen 1984.

Løvlie, Lars: *Pedagogisk filosofi*. I: Dale, Erling Lars (red): *Pedagogisk filosofi*. Ad Notam Gyldendal 1992.

McCarthy Thomas: *The Critical Theory of Jürgen Habermas*. Polity press 1984.

Mead, George H.: *Mind, self and society, from the standpoint of a social behaviorist*. The University of Chicago Press 1962.



## VII

Mellin-Olsen, Stieg: *Instrumentalisme som pedagogisk begrep.*  
Det pedagogiske seminar. Universitetet i Bergen 1975.

Mellin-Olsen, Stieg: *Læring som sosial prosess.* Gyldendal  
1977.

Monsen, Lars og Tiller, Tom: *Effektive skoler.* Ad Notam  
Gyldendal 1991.

Næringslivets Hovedorganisasjon: *Kunnskapens pris.* NHO,  
Seksjon kompetanse 1990.

Nordenstam, Tore: *Fra "er" til "bør"?* Solum Forlag 1984.

Norges Offentlige Utredninger:

*Med viten og vilje.* NOU nr. 28 1988.

*For et lærerrikt samfunn.* NOU nr. 32 1988.

Norum, Ragnar: *Sosial virkelighet og læring.* Hovedfags-  
oppgave i sosialpedagogikk. Pedagogisk Forsknings-  
institutt, Universitetet i Oslo 1989.

Opdal, Paul: *Begrepsanalyse og pedagogikk.*  
Universitetsforlaget 1983.

Pajares, Frank: *Teacher's beliefs and educational research:*  
*Cleaning up av messy construct.* Artikkel i: *Review of*  
*Educational Research.* Vol 62, nr. 3, side 307-332, 1992.

Parsons, Talcott: *Handlingsteorien og "utilitarismens dilemma".*  
I: Østerberg, Dag (red.): *Handling og samfunn.* Pax forlag  
1990.

*Politikens filosofileksikon.* Politikens forlag A/S 1983.

Rossvær, Tore: *Organisasjonsteorier i sosiologisk betydning.*  
Kapittel 6. Tano 1987.

VIII

- Røvik, Kjell Arne: *Den syke stat*. Universitetsforlaget 1992.
- Sarason, Seymour B.: *Skolekologi*. Wahlström & Widstrand 1980
- Schmuck, Richard A. og Schmuck, Patricia A.: *Livet i klasserommet*. Cappelen 1992.
- Seljelid, Terje: *Konflikter i skolens voksne miljø*. Molishefte nr 4. Grunnskolerådet 1983.
- Selznick, Philip: *Leadership in administration*. University of California Press 1957.
- Skagen, Kåre og Tiller, Tom (red.): *Perspektiv på lærerarbeid*. Aschehoug 1983.
- Skirbekk, Gunnar: *Filosofihistorie 2*. Universitetsforlaget 1980.
- Skjervheim, Hans: Det instrumentalistiske mistaket. I: Skjervheim, Hans: *Deltakar og tilskodar og andre Essays*. Tanum-Norli 1976.
- Stenhouse, Lawrence: *Culture and education*. Thomas Nelson and Sons Ltd. 1967.
- Stoveland, Finn: NUFO-leder gikk til kildene for å bli vis. Artikkel i: *Skoleforum*, nr.10, 25. mai 1991.
- Sundet, Rolf: Objektivitet i parentes. I: *Fokus på familien*. Nr. 1 1988.
- Svingby, Gunilla: *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola*. Kapittel 6. Acta Universitatis Gothoburgensis 1978.

IX

Svingby Gunilla: *Sätt kunskapen i centrum!* Allmänna Förlaget  
1985.

Søbstad, Ole og Henriksson, Staffan: *Å undervise i dag.*  
NKS-Forlaget 1975.

Tiller, Tom: *Kan lærere lære?* APPU, UiTØ 1984

Tiller, Tom: *Kenguruskolen.* Universitetsforlaget 1990.

Tiller, Tom: *Vurder selv.* Universitetsforlaget. Kommer 1993.

Vetlesen, Arne Johan: Et utkast til en kritikk av Habermas'  
samfunnsteori. I: *Norsk Filosofisk Tidsskrift*, nr. 26  
side 1-29, 1991.

Vormeland, Oddvar (red.): *Skolen som arbeidsplass.* Cappelen  
1992.

Vaage, Sveinung; Handal, Gunnar og Jordell, Karl Øyvind (red):  
*Hvordan lærere blir til.* Universitetsforlaget 1986.

Watzlawick, Paul; Bavelas, Janet Beavin og Jackson, Don D.:  
*Pragmatics of human communication.* W. W. Norton & Company  
1987.

Widell, Peter: Habermas. Enheten av teori og praksis.  
I: Lübcke Poul (red.): *Vår tids filosofi.* Bokförlaget  
Forum AB, 1987.

Wittgenstein, Ludwig: *Philosophical investigations.* Blackwell  
1968.

Zuber-Skerrit, Ortrun: *Action research in higher education.*  
Kogan Page Limited, London. 1992.

