

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

«Vi har en unwritten læreplan»

Aksjonslæring i skolekultur

Marianne Store

Masteroppgave i pedagogikk mai 2018

Sammendrag

Denne studien tar utgangspunkt i et kollegialt samarbeid rundt læring og utvikling. Læring forbindes med mange beslektede begreper: Innovasjon, kreativitet, utdanning, kompetanseheving, konkurranse, forskningsbasert kunnskap og utdanningsledere, for å nevne noe. Studien finner sted i et lite og tett skolemiljø som jobber aktivt med læring for å frigjøre taus kunnskap og utvikle nytenkning i egen praksis.

Vi følger en liten privat videregående skole i arbeidet med å revitalisere egen pedagogisk virksomhet. Lærere og ledere er i en situasjon der de må handle fortløpende med å finne nye organisatoriske og pedagogiske grep for kommende skoleår. Elevtallet er dramatisk lavt og skolens videre drift vil bli vurdert av skolens styre i løpet av gjeldende skoleår. Lærere og ledere setter derfor i gang et endrings- og utviklingsarbeid. Målet er å øve opp refleksive læringsprosesser og nye strategier for endring av eget praksisfelt. Målet er at arbeidet er til det bedre for elever og lærere. Dette arbeidet går ut på at jeg sammen med praksisdeltakerne, som også er mine kollegaer, bruker aksjonslæring for å komme fram til nye refleksjoner *rundt* og ny innsikt *i* egen praksis. Erfaringer fra dette arbeidet kan være nyttig som utviklingsgrep for å skape intervensjon i møte med forventninger i kollegiet, foreldre, elever og lokalsamfunn.

Studien griper inn i en endringsfase: Skolen ønsker et styrket pedagogisk tilbud.

Endringsarbeidet står samtidig i et spenningsforhold mellom det aktuelle utviklingsarbeidet og forventninger om å tilby den tradisjonelle undervisningen skolen allerede markedsfører seg med. Elever og foreldre har forventninger til profesjonell oppfølging med tanke på videre utdanning og forberedelser til arbeidslivet samt generelle utdanningspolitiske krav.

Spenningsforholdet mellom skole og samfunn er en spenning mellom makro- og mikronivå i det norske utdanningsfeltet (Skogen 2004, Karlsen 2006, Roald 2010). Spenningen mellom skolens oppdrag, elevs livsverden og forventninger fra storsamfunnet, krever at pedagogisk praksis forholder seg til relasjoner mellom utdanning, vitenskap, samfunn og individ (Hargreaves 2004). Her kan aksjonslæring som pedagogisk strategi og prosess spille en rolle (Steen-Olsen og Postholm 2009, Tiller 2006). Arbeid som styrker refleksive læringsprosesser samt springer ut av et arbeidsfellesskap, er verdifullt som demokratisk verktøy.

Aksjonslæringens grunnleggende verdier skal sikre medvirkning.

Tema for aksjonslæringen er læring og skolekultur. Studien foretar en utforskning av

refleksjoner rundt pedagogisk læring og utvikling. Det teoretiske utgangspunktet er sosiokulturell læringsteori, teori om skolekultur, i tillegg til organisasjonsteori med hovedvekt på læring og utvikling. Både i teoridel og drøftingsdel, bruker jeg sosiokulturell teori rundt læring og utvikling sett i lys av et reflekterende praksisfellesskap. Jeg trekker inn arbeid med aksjonslæring, og hvilke pedagogiske verktøy som kan være oppbyggelige for refleksive læringsprosesser videre. Valg av tema har banet seg vei i møte med et utviklingsarbeid som omfatter lærere og ledere, og som har innvirkning på elever. I forbindelse med utforming av problemstilling, har teori og empiri om læring og organisasjon vært hensiktsmessig. Valg av aksjonslæring som forskningsstrategi kan styrke refleksjon rundt læring og praksis. Aksjonslæring kan også bidra til en utforskende tilnærming av problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg ønsket å finne ut hva kollegiets verdier var og om verdiene på noen måte samsvarer med praksis. Problemstilling for avhandlingen er derfor: *Hvordan kan vi fremme samsvar mellom en skoles kulturinnhold og kulturuttrykk?*

Videre arbeid konkretiseres med følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hva styrker opplevelsen av læring i et kollegium?
- 2) Hvordan kan et kollegium lære av kognitiv usikkerhet?
- 3) Hvordan kan en skole utvikle læring og god praksis rundt årsoppgaven?

Studien tar utgangspunkt i kvalitativ metode. Jeg har intervjuet seks informanter - to ledere og fire lærere i videregående skole. Intervjuene belyser seks fokusområder, mens studien tematiserer tre utvalgte fokusområdene for å konsentrere problemstillingens tema. Det igangsettes fire tiltak i aksjonslæringsprosjektet: Intervju, timeplanlegging, erfaringsutveksling fra et skolebesøk og refleksjoner rundt årsoppgaven. Dialoger med oppfølgingsspørsmål og planleggingsmøter er også del av kildematerialet.

Funn i studien viser at indre motivasjon har avgjørende betydning for økt deltakelse i et praksisfellesskap. Endring av pedagogisk praksis gjennom aksjonslæring og intervensjon har i denne studien betydning for økt indre motivasjon, mens forpliktende samspill, ansvar og handling bidrar til varig læring både lærere og elever kan dra nytte av over tid. Til sist viser studien at økt kognitiv usikkerhet som strategi, styrker kollegiets evne til å håndtere risiko gjennom tillit.

Forord

Min interesse for organisasjonslæring og utviklingsarbeid har vokst seg varm og sterk i møte med arbeidslivet og en yrkesfaglig vei i norsk skole. Først og fremst springer interessen ut av møtet med elever og pedagoger gjennom tolv år, gjennom skolereformer og planarbeid, men også gjennom arbeid som fagjournalist i utdanningsfeltet. Interessen har fått næring fra læringssituasjoner, gjennom samarbeid, diskusjoner og samtaler med elever især, lærere og kollegaer samt egen familie. Det er en livsvarig interesse.

Denne oppgaven har tatt tiden den trengte og kan endelig se dagens lys. Takk til den nærmeste familien for all støtte og hjelp, spesielt min mor som har vært en pådriver for at jeg skulle ta opp tråden etter en lang permisjonsrunde. En varm takk til min veileder Odd Arne Thunberg for å ha møtt meg med tålmodighet, tillit, funderte innspill — og for å ha satt meg på rett spor. Tusen takk til Ingrid Furfjord, Anne Linstad og Siri Th. Lier som har lest gjennom oppgaven, gitt fylldige kommentarer eller lest korrektur underveis. Takk til alle som har bidratt.

Vi befinner oss midt i en intensivering og profesjonalisering av den utdanningspolitiske diskursen slik vi sjelden har opplevd tidligere. Debatter om framtidens skole inviterer til en grunnleggende gjennomgang av pedagogikkfaget og av samfunnsoppdraget til norsk skole. Et slikt arbeid begynner gjerne med å stille et grunnleggende spørsmål: Hva trenger vi å lære? Jeg håper denne avhandlingen kan gi flere aktuelle svar.

Marianne Store

Nøtterøy, 2018

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	i
Forord.....	iii
1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for prosjektet.....	5
1.2 Teoretisk ståsted.....	7
1.3 Forankring av prosjekt og rammefaktorer.....	8
1.4 Oppgavens oppbygning.....	9
2.0 Teoretisk orientering.....	10
2.1 Sosiokulturelle tilnærminger.....	11
2.2 Perspektiver på utvikling.....	25
2.3 Skolekultur.....	31
2.4 Kognitiv usikkerhet.....	39
3.0 Forskningsdesign og metode.....	43
3.1 Aksjonslæring.....	43
3.2 Metode.....	45
3.3 Validitet og reabilitet.....	47
3.4 Forskerrolle og forskningsetikk.....	48
3.5 Svakheter ved aksjonslæring som forskningsdesign.....	49
3.6 Datagrunnlag.....	50
4.0 Datagrunnlag for prosjektet.....	53
4.1 Data.....	54
4.1.1 Lærerrollen og lederrollen.....	54
4.1.2 Kompetanse.....	58
4.1.3 Pedagogisk miljø.....	65
4.1.4 Skolekultur.....	68
4.1.5 Pedagogisk utvikling.....	72
4.1.6 Bidrag til utvikling.....	76
4.1.7 Timeplanarbeid.....	78
4.1.8 Erfaringsdeling fra skolebesøk.....	80
4.1.9 Årsoppgaven.....	80

4.2 Oppsummering av data og funn.....	82
5.0 Kultur og struktur.....	87
5.1 Kompetanse.....	88
5.2 Skolekultur.....	97
5.3 Pedagogisk utvikling.....	101
5.4 Lærer- og lederrolle.....	103
5.5 Pedagogisk miljø.....	105
5.6 Bidrag til utvikling.....	107
5.7 Timeplanarbeid.....	111
5.8 Synliggjøring av årsoppgaven.....	113
5.9 Kulturinnhold og kulturuttrykk.....	114
6.0 Funns og endringer.....	134
6.1 Innsikt i første forskningsspørsmål.....	135
6.2 Innsikt i andre forskningsspørsmål.....	135
6.3 Innsikt i tredjeforskningsspørsmål.....	136
6.4 Oppsummering av studien.....	136
6.5 Begrensninger ved studien.....	137
6.6 Veien videre.....	138
Litteraturliste.....	141
Vedlegg.....	146

1.0 Innledning

I diskusjoner om egnet styringslogikk, har også ideer om lærende organisasjoner fått økt internasjonal oppmerksomhet. Det er flere årsaker til dette. Fra et kompetanseperspektiv kan organisasjonslæring forstås som en godt egna basis for utvikling av skoler med utgangspunkt i profesjonsgruppas ressurser. Fra et markedsliberalistisk og deregulerende perspektiv kan læring på organisasjonsnivå inngå som argument for ansvarliggjøring av den enkelte skole (Hargreaves 1996, Roald 2010). I et større samfunnsperspektiv framstår ideer om organisasjonslæring som et vesentlig bidrag i spørsmålet om å møte det akselererende omstillingsbehovet i arbeidslivet (Hargreaves 1994, Skogen, von Krogh (red) 2001, Roald 2010 m.fl). Livslang læring har blitt et vesentlig spørsmål for blant annet Verdensbanken og OECD, og forskning på voksnes evne til omstilling viser at kollektiv læring knyttet til arbeidsplassen gir større effekt enn individuell og eksternt organisert opplæring. Læring forbindes med mange begreper: Innovasjon, kreativitet, utdanning, konkurranse, forskningsbasert kunnskap, utdanningsledere og beslutningsorienterte ledere. Dette er alle hyppig brukte ord, men aller mest, prioriterte satsingsområder i den rådende nordiske og europeiske utdanningspolitiske strategien vi finner i blant annet Europe 2020 (European Commission, 2014, 18.03). Nordisk ministerråd har frontet viktigheten av kreativitet, innovasjon og entreprenørskap (Abrahamsen, Berg, Henriksen og Sjøvoll 2011). Dybdelæring og fagovergripende kompetanser er sentrale tema for Kunnskapsdepartementets satsningsområder gjennom planarbeid med fremtidens skole (NOU 2015). I 2016 ble stortingsmeldingen *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* lagt frem (Meld. St. 28, 2015–2016). Den daværende norske kunnskapsministeren uttalte at et annet mål med den nye stortingsmeldingen også var å styrke de praktisk-estetiske fagene. Satsingen på de praktiske og estetiske fagene begrunnes i stortingsmeldingen med fagenes egenverdi. Meldingen påpeker at de praktisk-estetiske fagene er spesielle i skolen, blant annet fordi de tar i bruk andre læringsmetoder enn de mer teoretiske fagene. At de praktisk- estetiske fagene har en mer praktisk karakter enn de andre fagene i opplæringen, bidrar også til at elevene får oppleve prosessen fra idé, til å skape et produkt.

Bakgrunnen for stortingsmeldingen er to offentlige utredninger gjennomført av Ludvigsen-utvalget i 2014 og 2015. Utredningene legger vekt på at samfunnets kompetansebehov er i endring, og at dette stiller nye krav til opplæringen. Ludvigsen-utvalget anbefaler spesielt å fokusere mer på tidligere nevnte dybdelæring og på kompetanse som er relevant i flere fag, såkalte fagovergripende kompetanser, samt at skolen skal jobbe systematisk med å utvikle

elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse. I skrivende stund er arbeidet med å utvikle nye læreplaner i gang for den offentlige grunnskolen og videregående skole i Norge, samt for steinerskolen i Norge. Sentrale mål med de nye læreplanene er å styrke demokratisk medborgerskap, forskningstrang, fagovergripende kompetanser og et globalt ansvar.

Samfunnsforskningen i dag ser i betydelig grad på digital informasjonsteknologi som den dominerende drivkraften i samfunnsutviklingen. Informasjonsteknologi har endret våre medievaner og handlingsmønstre på flere områder. Vi har utviklet nye måter å kommunisere på uavhengig sted og rom, nye måter å sosialisere og lære på, samt nye måter å drive forretning på. Samtidig er den menneskelige kapitalen den viktigste ressursen for enhver virksomhet. Informasjon og kunnskap en virksomhet besitter er derfor blitt en strategisk ressurs. Sjeldnere stilles det spørsmål ved kunnskapens egenart. Ofte er hovedfokuset på verdiskapningen knyttet til selve kunnskapsproduksjonen og kunnskap som innsatsfaktor, noe som kommer til uttrykk gjennom begreper som kunnskapsøkonomi og intellektuell kapital (Krogh, Ichijo, Nonaka 2001, Hargreaves 1994, Skogen 2004, m.fl.). Kompetansebegrepet har i utstrakt grad overtatt funksjonen kunnskapsbegrepet har hatt. Vi omtaler oftere *kompetansen* et miljø eller en virksomhet besitter. Det å være en lærende organisasjon regnes som et kvalitativt tegn på et kompetent fagmiljø.

Problemstilling og avgrensning

Læring innebærer endring og utvikling. Læreren er nøkkelen til endringer i skolen (Hargreaves 1996). Skal vi lykkes med forandringer, er det avgjørende å involvere lærerne spesielt der forandringene er komplekse. Anerkjenner vi dette, er det mulig å få vite hvordan endringer best mulig kan gjennomføres, hva vi bør forandre på og hva vi bør bevare. Endringer i skolen handler om å ta lærernes oppfatninger og synspunkter på alvor. Skolen befinner seg i sentrum for kunnskapssamfunnet. Vi finner økt forventning om at skoler skal jobbe aktivt med kunnskapsutvikling. Lærende organisasjoner, samarbeidslæring, kunnskapsdeling og kvalitetsledelse er alle begreper som viser til utviklingsarbeid. Dette står i samsvar med at utviklingsbegrepet har fått et solid fotfeste i arbeidslivet (Steen-Olsen og Postholm 2009). Kravet om endring og utvikling er noe lærere og ledere i dagens skoler møter på kontinuerlig. I læreplanverket *Kunnskapsløftet* (2006) tas begrepet lærende organisasjon i bruk. Her er tanken at skoler selv skal utvikle kultur for kontinuerlig læring og kunnskapsutvikling hos personalet. Samtidig tyder forskning fra blant annet Canada og

Skandinavia på at undervisningen i mindre grad bærer preg av innovasjon (Hargreaves 2004, Argyris 2010), og flere skoleforskere samt politiske institusjoner som OECD, etterlyser alternative tilnærminger som kan fremme utviklingsprosesser i skolen.

Jeg ønsker med denne studien å utforske utviklingsarbeidet ved en liten privat videregående skole jeg selv jobber ved. Gjennom å gå inn i rollen som forskende pedagog, kan studien være et nyttig bidrag til vårt utviklingsarbeid. Den kan også diskutere aktuell og relevant praksis med tanke på nevnte ambisjoner rundt fremtidens skole. Den aktuelle privatskolen tilbyr et pedagogisk alternativ til videregående opplæring: Det pedagogiske tilbudet understreker betydningen av praktiske-estetiske fag, etisk refleksjon og bevegelse. Dette gjør skolen interessant som case til aksjonslæring. Tanken bak studien er at et komprimert og tverrfaglig fagmiljø kan formidle tydelige beskrivelser, erfaringer og tanker rundt eget utviklingsarbeid i et kunnskapssamfunn som etterlyser kreativitet, omsorg og ansvar. Det kan være lærerikt å utforske i hvilken grad vår skole anvender, eller er seg bevisst universelle og aktuelle utviklingsstrategier relevante for dette. For eksempel kan det være fruktbart å utforske om lærerkollegiet har aktuell og hensiktsmessig praksis, læringsformer eller samarbeidsformer som fremmer et innovativt utviklingsarbeid i skolen.

Ved å følge skolen i en tidsavgrenset periode for selve utviklingsarbeidet, vektlegger studien lærernes og skolelederens opplevelse av egne læringsstrategier samt refleksjonsprosesser knyttet til arbeidet. Beskrivelser og refleksjoner rundt læring og utviklingsprosesser utgjør en betydelig del av prosjektet. Erfaringer fra større skoleprosjekter viser at det å sette av tid til, samt utvikle systemer for utviklingsarbeid, kan styrke oppslutningen rundt et utviklingsarbeid. Dette kan igjen forebygge negative effekter av igangsetting av større utviklingsprosesser i skolen (Hargreaves 2004, Tiller 2006, Steen-Olsen og Postholm 2009). Problemstilling for avhandlingen er derfor: *Hvordan kan vi fremme samsvar mellom en skoles kulturinnhold og kulturuttrykk?*

Videre arbeid konkretiseres med følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hva styrker opplevelsen av læring i et kollegium?
- 2) Hvordan kan et kollegium lære av usikkerhet?
- 3) Hvordan kan en skole utvikle læring og god praksis rundt årsoppgaven?

For å komme frem til pålitelige og gode refleksjoner rundt dette, var det viktig å komme nært innpå et kollegiums tanker og erfaringer fra egen praksis. Det empiriske arbeidet består av fire kvalitative grep i aksjonslæringsfasen:

- Seks dybdeintervju med oppfølgingsspørsmål senere i aksjonslæringsperioden
- Deltakelse i timeplanarbeid
- Erfaringsdeling via skolebesøk
- Dialog om årsoppgaven

Intervjuene jeg foretok var av fire lærere og to ledere. Hvert intervju tok nærmere to timer. Jeg ønsket å få kartlagt verdier, syn på og forståelse av egen pedagogisk praksis hos hver enkelt. Intervjuguiden baserer seg derfor på seks fokusområder for å belyse problemstillingen. Fokusområdene er presentert og tematisert i den empiriske delen. Målet med intervjuene var at de til sammen kunne tegne et bilde av lokal situert kunnskap, praksis og skolekultur samt si noe om kollegiet som organisasjon. I fellesskap med skolen ville vi ta utgangspunkt i beskrivelsene for neste aksjon. Intervjuene ble tatt opp. Jeg forberedte meg grundig til hvert intervju og jobbet med å skape tillit og trygget for hver enkelt deltaker.

Skolen vektlegger det den kaller en menneskekompetanse. Kollegiet, med ledere, har en forståelse av at skolen gjennom egen praksis, en nasjonal lærerplan og pedagogiske grunnsyn tar utgangspunkt i fagovergripende kompetanser og jobber med helhetlig kompetansebygging. Skolen ønsket pedagogiske og organisatoriske endringer. Ved å finne fram til gode strategier for pedagogisk utvikling og jobbe mot en indre motivasjon i kollegiet, ønsket kollegiet å kunne styrke relasjoner til elevene, løfte fram fagtilbudet og gjøre skolen attraktiv for både gamle og nye elever. Skolens vurdering var at den hadde utfordringer i forhold til å etablere et stabilt og tilstedeværende kollegium, oppnå en felles forståelse av de pedagogiske utfordringene og prioritere tid til god kommunikasjon og erfaringsdeling. Samtidig som lærerne reelt sett hadde mulighet til å endre på rammene for teamarbeid og kommunikasjon, ble det iverksatt endringer fra ledelseshold, herunder endringer i delegering av ansvar. De ansatte bestemte seg for å ta i bruk faglige kvalifikasjoner som utøvende pedagoger – nemlig dialoger, refleksjoner, erfaringer og ideer til videre utviklingsarbeid. I møter ønsket de å ha fokus på praktiske gode løsninger tilpassa skolens rammer. Det har vært et ønske fra ledelsen i samarbeid med kollegiet om å gjennomføre et forskningsprosjekt av egen praksis i en krevende arbeidsperiode for en skole.

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Jeg ønsket å bidra strategisk i utviklingsarbeidet for den videregående skolen jeg selv er ansatt ved. Skolen er en liten privat videregående skole og en av fem privatskoler som tilbyr videregående opplæring i Vestfold. Totalt fins det 15 skoler med et videregående opplæringstilbud i fylket. Høsten 2016 flyttet vi inn i nye lokaler i Tønsberg, vakkert plassert i en murbygning oppført i 1884 med utsikt over hele byen. Bygget rommer varierte foretak som blant annet Opplæringskontoret Oktav, to fotografer, et filmselskap, et reklamebyrå og en yogaskole. Skolen er under utforming mens aksjonslæringen finner sted, og har snart gjennomført sitt aller første skoleår i nye omgivelser. Lærerne har gitt uttrykk for at arbeidsdagene har vært preget av en bratt læringskurve, og flere omtaler egen rolle og eget arbeid som ledd i en pionérvirksomhet.

Ledelsen ved skolen

I løpet av aksjonslæringsperioden består skolen av en grunnskole og en videregående skole. Skolen er organisert som en stiftelse. Den har et eget styre, en daglig leder, en ledergruppe og trinnledere på barnetrinnet, ungdomstrinnet og videregående. Selve lærerkollegiet ved den videregående skolen består av en liten kjerne som tilsammen utgjør 4, 5 årsverk samt flere gjestelærere og andre lærere i ulike prosentstillinger. Elevtallet utgjør totalt 33. I løpet av et skoleår har elevene undervisning med drøyt 15 forskjellige faglærere.

Lærerne ved skolen

De fleste lærerne har mastergrader i eget fagområde samt lang og variert undervisningskompetanse, to lærere er nokså ferske ved skolen. Noen har i tillegg en yrkesfaglig kompetanse innen musikk, kultur, kunst eller media. Majoriteten av lærere og ledere ved den videregående skolen følger etter eget syn en alternativ praksisepistemologi. Flere omtaler skolens kunnskapssyn som holistisk med blick for hvert enkeltmenneske. Pedagogiske verktøy som dialog, refleksjon, praktisk utøvelse, bevegelse, drøftinger og samtaler i plenum nevnes som sentrale. Lærerne vektlegger etikk og estetikk i undervisning og samarbeid, noe som preger tilnærmingen til læring generelt. Det gis for eksempel undervisning i praktisk-estetiske fag fire timer ukentlig gjennom alle tre år, i tillegg til ulike prosjekter. Dette læringssynet står i kontrast til en teknisk rasjonalitet slik vi kjenner den fra en positivistisk filosofi om læring og utdanning, der læringen utformes ved hjelp av

instrumentelle grep (Dysthe 2001, Schön 2013). Den alternative praksisepistemologien kommer til uttrykk i skolens generelle læreplan, gjennom ulike dokumenter og prosjekter:

Målet om å utdanne hele mennesket gjelder fortsatt, i kombinasjon med de krav som stilles til studieforbereidende og yrkesrettet utdanning på dette trinnet. Også gjennom disse avsluttende skoleårene blir det derfor opprettholdt en kvalitativ balanse mellom de teoretiske, praktiske og kunstneriske feltene.» (Utdrag fra *En læreplan for steinerskolene 2007*, www.steinerskolen.no)

Visjoner og mål

Skolen har som mål å øke elevtallet samt utvikle seg til å bli et solid faglig videregående alternativ. Ledelsen ved skolen har bedt kollegiet sette av tid til dette arbeidet. Samtidig står lærere, ledelse og styre stilt ovenfor en kompleks og uklar utfordring. Få ungdommer søker seg til den videregående steinerskolen. For å møte denne utfordringen må skolen tenke nytt. I situasjoner der kollegiet bes om å etablere samarbeidspartnere til undervisning, må lærerne velge ut hvilke bransjer som skal kontaktes, hvilke tider på året som er mest relevante for samarbeid, omfang av eventuelle prosjekter samt utvalg av tema for samarbeid. Ved å identifisere og sette opp problemstillinger, velger de praktiserende ut fra egen interesse og organiserer disse ut fra en egen forståelse av situasjonen (på vegne av skolen og skolekulturen), som får hele utvelgelsesprosessen til å henge sammen. De staker ut en kurs for handling. På denne måten kan problemoppsett forstås som en ontologisk prosess. Kollegiet bidrar i å skape en skolekultur på denne måten.

Praksisfeltet

Skolens 33 elever deltar i tradisjonell klasseromsbasert undervisning. Elevene er delt inn i vg1, vg2 og vg3. De kommuniserer oppgaver og skolerelatert arbeid via skolens læringsplattform. Elevene avslutter siste skoleåret med en årsoppgave som er et alternativ til tradisjonell eksamen. Skolen ønsker å endre eget praksisfelt. Videre er det aktuelt å sette i gang aksjon for læring. Ved hjelp av intervensjon er målet å reelt endre praksisfeltet. Gjennom aksjonslæring kan vi få mulighet til å jobbe med refleksive læringsprosesser ved egen videregående skole.

Å utvikle endringskompetanse fra egen praksis er komplekst. Ett av flere mål med studien har vært at det kan være lettere å få direkte tilgang på forståelse for disse sammenhengene. I beste tilfelle kan det være gjennomførbart å gjøre noen oppdagelser som kan skape forståelse for betydningen av endring og hvilken lærdom vi trenger for nettopp dette. Studien er motivert av ønsket om å skape aksjonslæring blant lærere og ledere. Studien retter seg til skoler, et bredt felt av praktikere, forskende og politikere.

1.2 Teoretisk ståsted

Gitt at problemstillingen tar utgangspunkt i skolekultur, samt forskningsspørsmål som vektlegger refleksjon, utvikling og læring, støtter studien seg til sosiokulturell læringsteori, teori om skolekultur, i tillegg til organisasjonsteori med hovedvekt på læring og utvikling (Argyris 1999 og 2010, Dysthe 2001, Hargreaves 1996 og 2004, Illeris 2012, Imsen 2001, Krogh, Ichijo og Nonaka 2005, Schön 2013, Skogen 2004 med fler). Valg av teori og begrep handler om at den egner seg godt til å drøfte og analysere datamaterialet, kan gi forklaringskraft ovenfor empiriske funn, og etablere forståelse for kompleksiteten som ligger i sammenhengene mellom refleksjon i praksis, utviklingsarbeid og skolekultur. De teoretiske betraktningene forsøker imøtekomme et systemkritisk perspektiv på læring.

Jeg presenterer blant annet sentrale trekk ved sosiokulturell læringsteori hos Dysthe, organisasjons- og læringsteori hos Argyris og Schön samt Krogh, Ichijo og Nonaka. Teori om skolekultur og lærere forholder seg til arbeider hos Hargreaves (Hargreaves 1996, 2003, Tiller 2006, Schön 2013). Videre går jeg inn på erfaring med meningsfylt skolearbeid (Dysthe 2001, Hargreaves 1996, Tiller, 2006 m.fl). Rita og Tom Tiller har utforsket hvordan barn og ungdom opplevde større grad av mestring ved læring og i skole, noe de beskriver i *Den andre dagen* (Tiller, R., Tiller.T, 2002). Tiller viser til at taus kunnskap spiller en viktig rolle i denne sammenhengen. I selve utøvelsen av praksis er det mye å lære av et *fellesskap*. Den tause kunnskapen gjøres og vises mer enn den artikuleres og formidles (Polyani 1966).

Jeg vil komme inn på et begrep som kognitiv usikkerhet i forhold til risiko i drøfting av problemstillingen (Michel og Wortham 2009). Disse begrepene knyttes opp til begreper som tillit og organisatorisk usikkerhet. Dette er relevant med tanke på barrierer og utfordringer i en lærende organisasjon. Her vil jeg koble relevante perspektiver fra blant annet Hargreaves (1996), Giddens (Giddens 1990) og Skogen (2004) med fler.

1.3 Forankring av prosjekt og rammefaktorer

Studien undersøker en skoles *nåtidige* arbeid med læring. Den vektlegger data og funn som kan støtte en praksis der forståelse for læring utvikles i en fase preget av endring. Gjennom dybdeintervjuene og oppfølgingsspørsmål inviteres et kollegium til å reflektere rundt seks fokusområder med tanke på ny utvikling. Fokusområdene presenteres i den empiriske delen. Via intervjuene ønsker jeg å invitere til refleksjon og ny utvikling av handlinger som kan styrke opplevelsen av læring, danne ny praksis, som kan trygge kollegiet i større grad, og styrke skolens innsikt i pedagogisk arbeid. Prosjektet er forankret hos daglig leder. En administrativ leder samt den samme kjernegruppen av lærere har i fellesskap ønsket å gjennomføre studien. Alle har utvist tillit og engasjement i løpet av aksjonslæringstiden. En kontrakt ble underskrevet med alle som ønsket delta i intervjuet, og som ønsket delta videre i arbeidet med aksjonslæringen. Det har tidligere vært ytret et ønske fra lederne om at skolen forsker på egen praksis. Jeg har rådført meg med tre utviklingsorienterte informanter, lærere og en leder, som har vært behjelpelige med kritisk oppfølging og kvalitetssikring av arbeidet. Disse deltar i intervjuene og er også referansegruppe for kvalitetssikring av aksjonslæringen.

Kollegiet

De som underviser på videregående trinn til daglig består av en konsentrert kjernegruppe på 4-5 lærere med et større nettverk av faglærere og gjestelærere som til sammen utgjør rundt 15 lærere. Kollegiet er med andre ord delt mellom *en* gruppe lærere med høy tilstedeværelse, og *en* gruppe med lavere tilstedeværelse i løpet av skoleåret. Kollegiet er også delt mellom en gruppe som har jobbet ved skolen mellom 20-30 år, og yngre lærere som har jobbet der langt kortere. Seniorgruppen omtales ofte som første generasjon med pionerer, da mange av de bokstavelig talt har vært med å bygge opp skolen og dens pedagogiske grunnlag. Alle lærere underviser hovedsakelig alene i hver klasse. Samtidig har skolen tradisjon for å gjennomføre flere samarbeidsprosjekter i løpet av skoleåret, samt at det planlegges, veiledes i og arrangeres en eksamensform kjent som årsoppgaven. Denne omtales senere i studien.

Tid og rom

Studien finner sted i en svært hektisk periode for den videregående skolen. Det er mange hendelser og aktiviteter som skjer parallelt med aksjonslæringen. Refleksjoner og kritiske vurderinger har blitt gjort fortløpende gjennom hele perioden i tråd med aksjonslæringens prinsipper.

1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt opp i seks hoveddeler. Første del redegjør for tema, problemstilling og forskningsspørsmål. I andre del gjør jeg rede for teoretisk orientering og begreper studien benytter i analysen av datamaterialet. I tredje del redegjør jeg for studiens forskningsdesign og metode. I fjerde del beskriver og presenterer jeg selve prosjektet og aksjonslæring som settes i gang. Her undersøkes og beskrives et kollegiums oppfatninger og relasjonelle forståelse av et utvalg fokusområder. Femte del analyserer og drøfter funn og endringer knyttet opp til teori, for så å gi noen frampek mot veien videre. Endelig oppsummerer jeg i sjette og siste del funn og endringer i prosjektet. Her reflekterer jeg rundt hvilke erfaringer skolen bør ta med seg i det videre pedagogiske arbeidet.

2.0 Teoretisk orientering

Den europeiske filosofien har tradisjon for å forklare kunnskap i ulike områder. Aristoteles (384 f.Kr- 322 f.Kr) regnes som en av grunnleggerne for den empirisk orienterte epistemologien. I hans analyse av det moralske menneskets egenskaper, spiller de intellektuelle dygdene en sentral rolle (Johannessen 1999: 18). Hos Aristoteles er moralsk dygd en disposisjon hos mennesket til å føle det rette, det vil si ikke for mye og ikke for lite, i situasjonen. Moralsk dygd er en holdning et menneske må utvikle for å få et godt liv. Aristoteles skiller mellom praktisk kunnskap (phronesis) og to andre hovedtyper av kunnskap, vitenskapelig kunnskap (episteme) og håndverksmessig kunnskap (techne). Den vitenskapelige kunnskapen omfatter kun det som er nødvendig. Denne kunnskapen er evig og uforanderlig. Dette skiller episteme fra phronesis og techne som begge har med foranderlige forhold å gjøre. Techne kan både læres og glemmes i motsetning til phronesis som grunnleggende sett verken kan læres eller glemmes. Techne handler om ferdigheter som inneholder deler av kunnskap. Dette gjelder ikke på samme måte med praktisk kunnskap hvor den riktige handlingen er målet. Å være praktisk klok er å vite hva som er det moralske riktige i en konkret situasjon. Dette innebærer at Aristoteles kunnskapsbegrep omfatter innslag av godt omdømme (ibid: 19) samt innslag av refleksjon rundt det partikulære tilfellets individuelle karakter. Valg av teori i denne studien trekker på en aristotelisk tradisjon i så måte. Praktisk kunnskap inngår i ulike praksissituasjoner. Disse situasjonene er sammensatte og komplekse, gjerne forvirrende og dermed umulig å gripe ved hjelp av kun én fagtradisjons teorier og begrep. Pedagogikk er et fag som nyttiggjør seg kunnskap fra flere fagretninger. Det teoretiske perspektivet i denne studien har derfor et flerfaglig perspektiv i seg.

For å knytte problemstillingen til relevant teori og bruk av referanseramme, er det hensiktsmessig å foreta en sosiokulturell tilnærming til studien. Store deler av teorivalget for studien er tverrfaglig, noe som nødvendigvis fører til en avgrenset bruk av modeller og utdypninger i denne oppgaven. Jeg vil eksempelvis trekke inn teoretiske perspektiver på begrep som læring, utvikling og skolekultur. Studien utforsker forholdet mellom et holistisk perspektiv på læring og praksisfeltet som undersøkes. Øvelser i å se sammenhenger, tolke handlinger og sette sammen kjente erfaringer og kunnskaper med nye, finner vi igjen i hermeneutikken (Kalleberg, Malnes og Engelstad, 2009: 42) og i aksjonslæring (Tiller 2006, Steen-Olsen og Postholm 2009, McNiff 2016).

2.1 Sosiokulturelle tilnæringer

Sosiokulturelle perspektiver inkluderer arbeid innen aktivitetsteori og situert læring (Michel og Wortham 2009). Disse tilnærmingene konstruerer og fletter psykologiske prosesser med sosiale systemer. Motivasjonen springer ut av arbeidet med å forhindre en kunstig dualisme mellom sinnet og omverden (ibid: 28-30), men heller rette blikket mot det å jobbe med flerfoldige ressurser i spesifikke situasjoner. I dag er det en utbredt oppfatning at læring er en relasjonell prosess. Den er både sosial og kontekstuell. Fra den angloamerikanske pragmatismen hos Dewey og Mead, i møte med den kulturhistoriske tradisjonen fra blant annet Vygotskij, vokser det sosiokulturelle perspektivet på læring frem (Dysthe 2001). Perspektivet består av ulike retninger. Disse retningene bygger på et konstruktivistisk syn på læring. Hos Dewey og Mead forstås den *sosiale handlingen* som et grunnelement for å forstå den menneskelige eksistens (ibid: 113). Intersubjektivitet konstituerer subjektivitet – vi må være andre, eller ta andres perspektiv for å være oss selv. Det intersubjektive kan sees på som møteplasser mellom individ der den enkelte utveksler erfaringer med andre gjennom deltakelse og kommunikasjon. I slike felt skapes mening. Læring hos Dewey og Mead bør forstås som åpen da det alltid vil dukke opp nye og uventede erfaringer. I tillegg til at læring preges av sosial handlingskreativitet, har den verdimesige aspekt. Vurdering av ulike slag inngår som del av den sosiale handlinga og er sentral for utvikling av dømmekraft (ibid: 135). Kort oppsummert kan læring i denne tradisjonen forstås slik: Læring forutsetter sosial handling da mennesket er et aktivt handlende vesen som koordinerer handling gjennom samhandling. Læring foregår prosessuelt gjennom hele livet, den er relasjonell og knyttet til andre og til ting. Gjennom utvikling av kompetanse til å ta andres og tingenes perspektiv, vil et mangfold og kompleksitet i læringsprosessenes øke den refleksive evnen. Denne læringen er kontekstuell og skjer i situasjoner, vi sier gjerne at læring er *situert*. Dette betyr ikke at læring er avgrenset til situasjoner, men også kan memoreres, kommuniseres og rekonstrueres ved hjelp av språk. Dysthe definerer det sosiokulturelle perspektivet på følgende vis:

Læring har med relasjonar mellom menneske å gjere, læring skjer gjennom deltaking og gjennom samspel mellom deltakarane, språk og kommunikasjon er sentralt i læringsprosessane, balansen mellom det individuelle og det sosiale er eit kritisk aspekt av eitkvart læringsmiljø, læring er langt meir enn det som skjer i elevens hovud, det har med omgivnaden i vid forstand å gjere (ibid: 33).

De ulike retningene i sosiokulturell læringsteori har flere felles karakteristika. Sentrale trekk er at: læring er situert, sosialt, distribuert, mediert og språklig fenomen, og læring som deltaking (ibid). Der behaviorisme og kognitivismen har hatt en sentral plass i moderne læringsteori langt ut på 1990-tallet, har de sosiokulturelle teoriene langt større innflytelse i dag. De kognitive teoriene er tradisjonelt tuftet på et rasjonalistisk kunnskapssyn med røtter til Piaget, Skinner og Descartes. I dag finner vi denne tradisjonen sterkere til stede i evalueringsteori, noe som kort problematiseres hos Dysthe. Det kan oppstå et pedagogisk misforhold mellom det å bygge et læringssyn på sosiokulturell teori samtidig som man benytter seg av kognitivistisk evalueringsteori, men det er en annen diskusjon om enn et poeng verdt å nevne i denne sammenheng:

Det å delta i ein kunnskapsfellesskap inneber også å evaluere sitt eige og fellesskapens arbeid. Det situerte perspektivet på kunnskap og læring gir derfor teorigrunnlag for ein praksis der elevane sjølve deltar i vurderingsprosessane og ikkje berre er objekt for evaluering (ibid: 41).

I den sosiokulturelle tradisjonen eksisterer kunnskap alltid i relasjon og kontekst, aldri i et vakuum. Læringssynet understreker at betydningen av læring er avhengig av at den erfares som viktig (ibid: 40). Vi kan med andre ord si at et konstruktivistisk syn på læring: (...) *legg avgjerande vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling, og i en kontekst, og ikkje primært gjennom individuelle prosessar* (ibid: 42). Det å kunne er her nært knyttet til praksisfellesskap og individets evne til å delta i disse. Dysthe oppsummerer kortfatta det sosiokulturelle synet på læring i seks sentrale aspekt:

1. Læring er situert
2. Læring er grunnleggende sosial
3. Læring er distribuert
4. Læring er mediert
5. Språket er sentralt i læringsprosesser
6. Læring er deltakelse i praksisfellesskap

Sosial læring

Dysthe fremhever at læring er grunnleggende sosial. Interaksjon med andre i læringsmiljøet er avgjørende for hva som blir lært og hvordan: *Inkulturasjon, det å bli del av ein kultur, er altså ut fra eit slikt syn like viktig som direkte undervisning* (ibid: 45). For eksempel tar et individ

del i forskjellige diskurssamfunn, klasserommet er bare ett av disse. Det er i diskurssamfunnene den som aktivt lærer finner kognitive verktøy, ideer, teorier og begrep som gjøres til egne verktøy. Derfor er et viktig mål for skolen samt høyere utdanning å inkulturere elever eller studenter i ulike diskurssamfunn. Slik kan de utrustes med fagovergripende kompetanse i å bruke begrep, tenkemåter og praksiser som er typiske for de ulike fellesskapene og dermed kan fungere i ulike kontekster. Hargreaves fremhever betydningen av sosial læring som forutsetning for sosial kapital sett i lys av kunnskapssamfunnets interesser: (...) *evnen til å skape nettverk, danne bånd til andre mennesker og bidra til og trekke på ressursene til fellesskapet og til samfunnet utenfor* (Hargreaves 2004: 79). Mye av den sosiale læringen er uformell. Hargreaves viser til Francis Fukuyamas definisjon av sosial kapital:

(...) et sett uformelle verdier eller normer som er felles for medlemmene av en gruppe og som muliggjør samarbeid mellom dem (ibid).

Hargreaves legger til at disse skaper et grunnlag for tillit og at tidligere forskning på sosial kapital konkretiserer normer som å snakke sant og oppfylle forpliktelser og gjensidighet. Vi finner et lignende læringssyn innen nyere forskning på *kunnskapsutvikling* og *kunnskapsledelse*. Begge disse uttrykkene søker ved hjelp av det norske språket å dekke det engelske uttrykket *knowledge management*. Georg von Krogh har sammen med Kazuo Ichijo og Ikujiro Nonaka utarbeidet en definisjon på det de oppfatter som et enda mer dekkende begrep, nemlig skapende kunnskap:

Å skape kunnskap innebærer både å legge til rette for relasjonsbygging og dialog, og å utvikle en felles kunnskapsbasis for hele organisasjonen, på tvers av geografiske og kulturelle grenser. På et dypere nivå hviler det også på en ny forståelse av betydningen følelser og omsorg har i en organisasjon (Krogh, Ichijo og Nonaka 2005: 18).

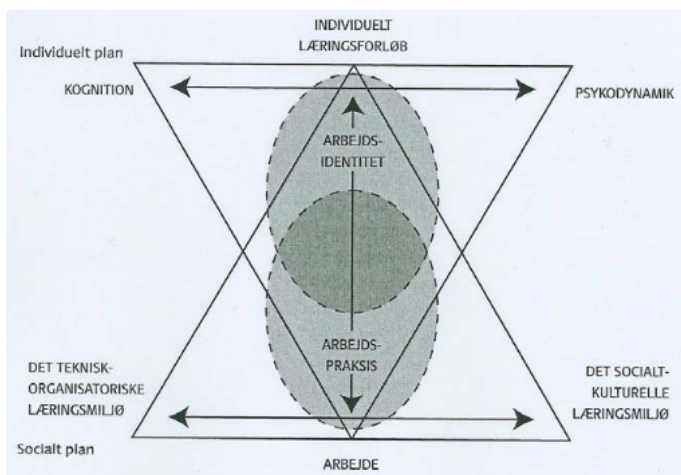
Det har betydning hvordan mennesker behandler hverandre og oppfører seg ovenfor hverandre. I tillegg understreker forskerne at kreativitet og lek må oppmuntres. Alt dette er komponenter for sosial læring:

Vi snakker om å skape kunnskap, og med det mener vi summen av alle aktivitetene i en organisasjon som påvirker kunnskapsutvikling på en positiv måte (ibid).

Helhetsmodell for læring i arbeidslivet

Knud Illeris (2012) har utviklet en helhetsmodell som gir et dobbelt perspektiv på hvor sammensatt læring i arbeidslivet er. Modellen er satt sammen av to enkeltstående modeller

(Læringens prosesser og dimensjoner og Arbeidslivets betingelser for læring). Den illustrerer at læring alltid foregår både på et sosialt og et individuelt plan, det vi kaller kollektiv læring og individuell læring. På det individuelle planet, finner vi samspillet mellom individets kognitive (innholds- og fornuftsmessige) og det psykodynamiske (motivasjons- og følelsesmessige) aspekt. Samtidig er samspillet mellom omgivelsene avgjørende for om det foregår læring på det individuelle planet.



Modell 1: Illeris helhetsmodell for læring i arbeidslivet (Illeris 2012)

Illeris har tatt utgangspunkt i et arbeidslivs- og læringsperspektiv. Modellen (modell 1) er utformet på en slik måte at to trekantmodeller er lagt over hverandre. Den første modellen har grunnlinjen på det sosiale og samfunnsmessige plan i bunnen på modellen. Den tredje vinkelen i modellen handler om medarbeidernes læringsforløp som peker opp i det individuelle plan. Omvendt har læringsmodellene grunnlinjen på det individuelle plan med en vinkel ned på det sosiale plan. Det er et fundamentalt forhold at modellen både prøver å skille mellom og sammenkoble læringens individuelle og sosiale plan. Samtidig med at den refererer spesielt til læring i arbeidslivet. Sammenkoblingen mellom modellene kan gi uttrykk for at forholdet mellom dem er av en ytre mekanisk karakter. Illeris understreker at det er en dialektisk helhet mellom det subjektive og det objektive. Det er et samspill mellom to sammenhengende nivå som gjensidig inneholder og forutsetter hverandre. Den objektive omverdenen er til stede i den subjektive opplevelsen og forståelse, og preges samtidig av de subjektive oppfattelser og handlinger. Det er snakk om integrerte subjektive- og samfunnsmessige prosesser i et samspill som bare kan uttrykkes analytisk. Det dialektiske

forholdet kommer til uttrykk i arbeidspraksis i den første modellen og arbeidsidentitet i den andre modellen. Samspillet finner vi i overlappingen. Arbeidspraksisen er det sentrale.

Læring og kunnskapssamfunnet

Utdanning ansees i utbredt grad som ei investering i kunnskapsøkonomien (Hargreaves 1996, Illeris 2012, Imsen 2014, Skogen 2004, m.fl). Utdanning regnes som en produksjons- og investeringsfaktor, og preges av et dominerende paradigme der den delen av kunnskapsbegrepet som gir nytte og avkastning prioriteres. Med paradigmet om kunnskapsøkonomi lanseres også vesentlige begreper om utbytte jeg vil nevne i dette avsnittet. Illeris mener læring er:

... blitt en sentral parameter for den økonomiske veksten og den globale konkurransen, og det er blitt et avgjørende element i samfunnenes eksistensgrunnlag at de kan hevde seg når det gjelder læring (Illeris 2012: 37).

Illeris viser til en direkte konsekvens av kravet om kunnskapsbaserte økonomier, nemlig begrepet *livslang læring*. Begrepet er etablert som et internasjonalt krav til landene og deres styresmakter og befolkninger (ibid). Både samfunn, næringsliv og menneskelig utvikling analyseres ut fra læringsmessige perspektiver, fortsetter Illeris. Kunnskap kan tolkes som et behov om å være ferskvare hos den enkelte. Gunn Imsen utdyper denne utviklingen ved å vise til at de siste tiårenes skolepolitikk har vært inspirert av den internasjonale *learnification*-bølgen (Imsen 2015: 65). Et begrep som ble lansert med skolepolitikk inspirert av denne bølgen, er *læringsutbytte* (på engelsk: *learning outcome*). Begrepet brukes til å vurdere om læringen er vellykka eller om undervisninga har vært effektiv. Illeris mener det økonomiske motivet bak utdanning påvirker det sosiale og pedagogiske klimaet på utdanningsinstitusjonen, og legger sterkt press inn i de fleste utdanningsforløp helt inn i den enkelte undervisningssituasjonen, altså læringsmessig:

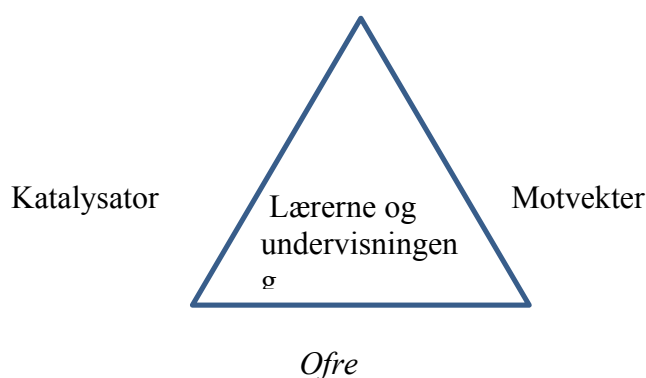
Derfor befinner vi oss også i nesten alle delene av utdanningssystemet mer eller mindre konstant i situasjoner der deltakernes motivasjon kommer under press. Selvfølgelig er det også press i innholds- og samspilldimensjonene, men presset gjør seg sterkest gjeldende på det drivkraftmessige området i form av motivasjonsproblemer og ambivalente følelser (ibid:122).

Illeris viser til kompetansebegrepet som et ønske om en helhetlig orientert læring (Illeris 2012:164). Kompetanse er en kobling mellom det faglige og det allmenne. Kompetanse forklares som «... et helhetsbegrep som integrerer alt det som må til for at man skal mestre en gitt situasjon eller sammenheng (ibid:165).» Illeris understreker at kompetanse bør forstås

som en kombinasjon av funksjonalitet, sensitivitet og sosialitet. Kompetansebegrepet har ikke røtter i industrisosiologien slik kunnskapssamfunnet i førkrigstida tradisjonelt hadde, men fra organisasjonspsykologien og en moderne management-tenkning. Begrepet forholder seg til hvordan en person eller en organisasjon og nasjon er i stand til å takle uforutsigbarhet. Evnen til å løse problemsituasjoner karakteriserer kompetansebegrepet ifølge Illeris. Helt konkret dreier dette seg om at:

... kompetanseutvikling kan fremmes i miljøer der læringen finner sted i sammenheng med en (bakoverrettet) aktualisering av relevante erfaringer og sammenhenger, et (samtidig) spill mellom relevante aktiviteter og tolkning av disse aktivitetene i en teoretisk rammeforståelse og en (framoverrettet) refleksjon og perspektivering. (ibid:166).

Samfunnet forventer at læreren skal skape ferdigheter og handlingskompetanse som setter enkeltindivider og organisasjoner i stand til å overleve samt lykkes i kunnskapssamfunnet. Læreren skal utvikle læringsfellesskap, bygge kunnskapssamfunnet og styrke evnen til fornyelse, fleksibilitet og endringsvilje. Parallelt skal lærere utdanne kritisk tenkende og etisk bevisste individer med tanke på forbruk, tap av fellesskapsfølelse og økt sosioøkonomisk ulikhet (Hargreaves 2004, Skogen 2004). Dette paradoksale læreryrket er samtidig en profesjon enkelte skoleforskere mener utsettes for omfattende devaluering. Hargreaves omtaler dette paradokset som en krise av foruroligende dimensjoner (Ibid: 29). Han illustrerer paradokset i en modell (Modell 2) som viser en konkurranse mellom interesse og påbud.



Modell 2: Å undervise i kunnskapssamfunnet (Hargreaves 2003)

Taus kunnskap

I 1966 fastslo Polyani gjennom følgende berømte utsagn: (...)we can know more than we can tell (Polyani 2009). Ut i fra et vitenskapsteoretisk og kunnskapsteoretisk perspektiv, gjør han

rede for det han kaller taus kunnskap (tacit knowledge). Polyani omtaler kunnskap som noe som både er praktisk og teoretisk. I dette legger han inn forståelse for bruk av verktøy, undersøkelser, ledertråder i tillegg til en betegnende bruk av språk som del av et kommunikativt uttrykk:

We can, accordingly, interpret the use of tools, of probes, and of pointers as further instances of the art of knowing, and may add our list also the denotative use of language, as a kind of verbal pointing. (ibid:7).

Polyani mener at det å aktivt formgi erfaring i læringsøyemed (active shaping of experience) utgjør en taus makt all kunnskap oppdages gjennom (ibid: 6). Han støtter seg her til gestaltpsykologi og et berømt eksempel med hvordan mennesker kan gjenkjenne ett spesifikt ansikt blant tusener på kort tid. Dette gjøres uten at hver enkelt del analyseres på en logisk lineær måte. Alle deler gjenkjennes i ett.

Taus kunnskap omtales forskjellig i pedagogikken. Tiller omtaler taus kunnskap slik:

Erfaringene høstes fortsatt i skolen, men de setter ikke læringsspor fordi begrepene mangler. Læringen blir svak og preges av taushet. Den ligger innbakt i handlingene. Den dyktige lærer er ikke i stand til å forklare hva hennes dyktighet består i. (Tiller, 2006: 28).

Han viser også til uttrykket «*handas kunnskap*» som en kunnskap som preges av taushet fordi den sitter i kroppen (Tiller, R., Tiller, T. 2002: 161). Konstruktivistiske perspektiver på kunnskap mener at denne er menneskeskapt og konstruert (Imsen 2014: 145). Kunnskapen er taus, men kunnskapen kan ta ulike former. Imsen påpeker at den kan være materialisert (ibid: 70): «... utenfor mennesket som et resultat av menneskers produksjon: Som kunst, som byggverk, som håndverksprodukter eller som organisering av sosialt liv.» Symboler, interiør, bygninger og objekter er eksempler på dette. Imsen ser disse formene for læring viktig opp mot blant annet vurderingsarbeid. Det fins kunnskap og forståelse som ikke lar seg artikulere språklig. Den norske filosofen Kjell S.Johannessen viser til den engelske filosofen Gilbert Ryles forsøk på å løse dette dilemmaet gjennom å skille mellom påstandskunnskap (knowing *that*) og ferdighetskunnskap (knowing *how*). Det å skulle uttrykke kunnskap har sine språklige begrensninger (Johannessen 1999: 79). Kunnskap om andre mennesker bærer ikke kjennetegnene til ferdighetskunnskap og kan heller ikke artikuleres språklig på et fullverdig vis. Dermed faller denne type kunnskap utenfor Ryles distinksjon. Han definerer taus kunnskap som *kunnskap man av logiske årsaker ikke kan formulere fullstendig i språklig form* (ibid: 20). Johannessen understreker i denne sammenheng:

Men för att få upp ögonen för detta måste vi ha klart för oss att förvärvade kunnskaper på ett givet område yttrar sig i praktisk verksamhet som förtrogenhet med de slags fenomen som ingår i arbetsuppgifterna, färdighet i att umgås med dem och i att lösa uppdykande problem som är förbundna med dem, god omdömesförmåga i frågor som gäller olika former för kvalitet och berättigandet av att använda allmänna principer i bestämda situationer... (ibid: 80).

Kunnskapen sitter altså i kroppen, i språket og i måten språket opptrer på. Gjennom å analysere kunnskapens natur i lys av måten den anvendes på kan vi frigjøre oss fra det Johannessen kaller det utsagnsorienterte kunnskapsidealet. Johannessen tyr i likhet med andre pedagoger og filosofer til Ludwig Wittgensteins teori om språkspill og språkhandlinger. Jeg går ikke dypere inn på det her, da det er en omfattende språkfilosofisk teori. I korte trekk handler deler av teorien om at mennesket beskriver og artikulerer verden gjennom språklig lek og kreativitet, språkspill. Måter vi uttrykker oss på åpner opp for kompleksitet og mangfold. Det er de menneskelige virksomhetene, praksiser, som anses for å være meningsskapende (ibid: 83). Det er i praksis, i rekken av ulike handlingsformer vi kan få øye på det tause innslaget i vår språkkunnskap. Å dele taus kunnskap forutsetter at individer kan dele personlige tanker og følelser om en situasjon med andre.

Det fins omfattende forskning og studier av hvordan taus kunnskap kan frigjøres og inspirere til nytenkning i organisasjoner. Kunnskap i organisasjoner kan ha mange ulike uttrykk. Georg von Krogh, Ichijo og Nonaka (2001) definerer kunnskap i organisasjoner slik:

For det første er kunnskap berettiget og sann overbevisning. Et individ rettferdiggjør sannhetsgehalten i sin overbevisning med utgangspunkt i sine observasjoner av verden. Disse observasjonene hviler på et unikt perspektiv, en personlig følsomhet og individuell erfaring. (ibid:20).

Når noen utvikler kunnskap, tolker vedkommende mening inn i en gitt situasjon ved å opprettholde egen overbevisning og tro om denne. Vi ser at dette relativt nye kunnskapsbegrepet føyer seg inn i sosiokulturell læringsteori. Kunnskap forstås her som en menneskelig prosess. Den er dynamisk, relasjonell og knyttet til menneskelig aktivitet. Forskerne understreker at kunnskap i organisasjoner kan være både eksplisitt og taus. Hvor vellykket kunnskapen skal bli avhenger av hvordan deltakerne i organisasjonen forholder seg

til hverandre i prosessens ulike stadier: Selv om det kan virke opplagt, er det faktisk få selskaper som per i dag prioriterer det å utvikle gode relasjoner (ibid).

Taus kunnskap hos Argyris

Argyris argumenterer for at taus kunnskap utgjør basisen for effektiv håndtering av sosial organisering: (...) *Actions that are skillful are based largely on tacit knowledge* (Argyris 1999:54). Basisen for effektiv håndtering, er å definere og transformere mest mulig handling som må til for å oppnå organisasjonens mål med rutiner som virker. Jeg vil komme tilbake til en mer utfyllende forklaring på dette i forbindelse med handlingsteori knyttet til organisasjoner og utvikling.

Personlig kunnskap

Personlig kunnskap er kunnskap vi erverver oss gjennom intuisjon og erfaring (McNiff 2016: 12). Denne kunnskapen handler om å finne ut ting på egen hånd gjennom observasjon og deltakelse. McNiff referer blant annet til studier av samer i Nordøst-Finland der en besøkende som ville lære seg samisk håndverk ble møtt med utsagnet ”finn det ut selv”. Gjennom koordinering av hender og øyne tilegner håndverkere seg kunnskap (ibid). Alle former for kunnskap er uatskillelige i den forstand at de er integrert i den personlige kunnskapen til den som kan.

Situert læring og praksisfellesskap

Lave og Wenger har i klassikeren *Situated learning* (Lave, J., Wenger, E. 1991) påvist at læring primært skjer gjennom deltakelse i praksisfellesskap. Begrepet situated learning baserer sitt filosofiske og faglig fundament på forskning rundt ulike antropologiske studier. Disse studiene påviser at læring er sosialt betinget: Den skjer ikke i individet isolert. Læring er en situert aktivitet (ibid: 29). Tanken om læring som et sosialt fenomen, og at læring vokser frem fra erfaringer vi gjør gjennom deltakelse i hverdagen, danner grunnlaget for teorien om situert læring. Aktiviteten er en prosess fra å være en legitim perifer deltaker i et praksisfellesskap, til at nykommeren beveger seg til full legitim deltakelse (ibid). Dette betyr at i begynnelsen mangler den lærende det meste av kunnskapen som kreves for å bli et fullverdig medlem i praksisfellesskapet. Deltakelsen hos den lærende blir gradvis mer kompleks. I møte med en mester og et praksisfellesskap av lærende, beveger nykommeren seg

fra perifer til full legitim deltakelse. Denne prosessen finner sted i en sosiokulturell praksis. Hos Lave og Wenger er handlingen derfor avgjørende. Begge etterspør hvilken type sosial aktivitet og deltakelse som gir den rette konteksten for at læring skal skje (Dysthe 2001: 47). I teori om praksisfelleskap er det å gjøre og det å handle overordnet det å snakke. Språket blir sett på som en måte å delta og handle på i sosiale situasjoner.

Et eksempel på lokal situert læring finner vi blant annet fra studier foretatt av kulturpedagog og matematiker Ane Fyhn. Fyhn har studert samisk duodji og gjort interessante funn på hvordan språk og situert læring kobles til kunnskap (Fyhn, 2011, 08.02.2017). Hun finner en kobling mellom den samiske joiken og brøkkregning via musikkpedagogikk hos en musikkforsker som Ola Graff:

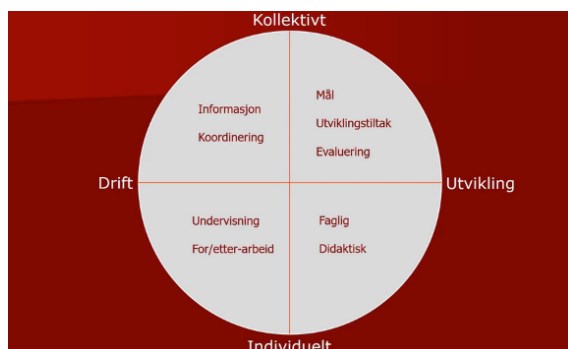
For eksempel kan seksdelte joiker betraktes som firedelte, men med to innskutte avsnitt. En åttedelt melodi kan vurderes som firedelt, den kan betraktes som en 16-takters melodi i viseform. Mønstre i joikemelodier leder til antagelsen om at joiking kan gi en intuitiv forståelse av det å finne felles nevner for to eller flere brøker. Elever som har erfart at en 16-takters melodi kan deles i både åtte og i fire like lange deler, kan ha et grunnlag for arbeid med uensbenedvnte brøker. Samiske matematikklærere har muligheter til å bygge undervisningen om brøk på elevenes erfaringer med joik. (Fyhn, 2011, 08.02.2017: 48).

Fyhn redegjør for at en joik må analyseres ut i fra en situasjonsbetinget framføring. Inngående forståelse av joiken krever blant annet grundig kunnskap om joikens musikalske sider og dens tekstlige innhold. Fyhn tilfører i tillegg egen kompetanse fra matematikkfeltet til musikkteori rundt joiken. Deltakelse er her en kompleks prosess som kombinerer å gjøre, snakke, tenke, føle og tilhøre (ibid). All aktivitet er situert. Teorien om situert læring framhever også mesterlærens verdier som vi kjenner fra arbeid med lærlinger. Underveis i studier av lærlinger, og andre aktører i ulike praksisfelleskap, kom Lave og Wenger frem til at læring også finner sted uavhengig mesteren, den deles mellom deltakerne uformelt. Situert læring innebærer derfor at den konkrete læringssituasjonen har betydning for de læringsresultatene som aktiveres, altså at læring skjer i et samspill mellom konstruksjon av læringens innhold og art, og nye drivkrefter. All aktivitet er situert og dermed distribuert. Hos Lave og Wenger er det situasjonen som betinger læringen, og læringens karakter, men prosesser av læring er integrert i alle aktiviteter: (...)...*learning is an integral part of generative social practice in the lived-in world* (ibid: 35).

Organisasjonslæring

Organisasjonslæring dreier seg om systematisk kunnskaps- og kompetanseutvikling. Dette

skjer ut fra et samspill mellom individers og gruppers læring på den ene sida, og av organisasjonsmessige kunnskapsbaser og læringsbehov på den andre sida (Steen-Olsen og Postholm 2009:13). En skole som aktivt jobber med organisasjonslæring tar i bruk arbeidsplassen for å bli en lærende skole (ibid). Dette handler om å være opptatt av at kunnskaper og ferdigheter også eksisterer i kollektive miljøer og læringsfellesskap. Det dreier seg om skolens evne til å utnytte tilgjengelige kunnskaper og ressurser, om skolens informasjonshåndtering, undervisning- og vurderingsformer, kommunikasjons- og samarbeidsformer. Kunnskapsdeling, kollektiv læring og utvikling av tankefellesskap, spredning av kunnskap og mulighet til å lære av hverandre er også sentrale parametre her. Vi vet fra forskning på skole og barnehage at organisasjonslæring handler om innenfralæring (Roald 2010). Det å jobbe systematisk med før,-under-og etterprosesser i et lærings- og utviklingsarbeid karakteriserer velfungerende og lærende organisasjoner. Disse evner å holde fokus på utviklingsfeltet (modell 3). I organisasjoner som er løse i organisering og struktur, er det en mer lemfeldig omgang med prosessarbeidet. Alternativt spres fokus på driftsrelaterte oppgaver, rent informasjonsarbeid eller eksplisitte undervisningsøkter.



Modell 3: Irgens Utviklingshjul (2017)

Roald viser videre til forskning på teamarbeid og summerer opp styrker for dette som følger:

- Solide team vet å skille mellom informasjon og kunnskap.
- Et team bør ha et tydelig kvalitetssystem, mens det avgjørende resultatet for utvikling finner sted i kvalitetsarbeidet.
- Skolen har en forvaltningslogikk den følger, mens teamet bør ha en kvalitetslogikk når det gjelder utvikling.
- Et selvstendig team vet å adressere enkelte problemstillinger til kausale sammenhenger og andre problemstillinger til systemiske sammenhenger.

Roald påpeker at en viktig forutsetning for å realisere disse styrkene i teamet, er en ledelse

som evner å tilrettelegge både for medbestemmelse men ikke minst medskapning.

Erfaringslæring og refleksjon-i-praksis

I følge Tiller henger erfaringslæring og tenkende organisasjoner nært sammen (Tiller 2006: 32). Erfaringslæring er en læringsprosess: *Evnen til å reflektere og konsolidere erfaringene er det som gir erfaringene mening, struktur og relevans* (ibid). Tiller konkretiserer dette gjennom tre analytiske refleksjonsnivåer:

Erfaringslæring innebærer at vi oftere kan si ”jeg vet”. Vi vet fordi vi alene eller sammen med andre har tenkt over og undersøkt, diskutert og gransket. Vi vet fordi vi har valgt en mer forskende tilnærming til vår hverdag. » (ibid: 33).

Her går Tiller blant annet i samme retning som Donald A.Schöns teori om den reflekterende praktiker, der læring skjer i interaksjon innenfor ubestemmelige praksisser. Schön utfordrer vår forståelse av profesjonell viten. Bakgrunnen for dette forklarer han blant annet med å vise til et stadig voksende gap mellom forskning og praksis, og til det han mener er en (...) *fejlslagen opfattelse af professionel kompetence og dennes sammenhæng med naturvidenskabelig og lærd forskning* (Schön 2013:12). Han åpner med dette opp for en kritikk av det han kaller den fremherskende praksisepistemologi. Schön etterlyser større grad av vitenskapelig undersøkelse av denne kunnskapstradisjonen. Selv går han inn for å undersøke det han kaller *de ubestemmelige praksiszoner* (ibid: 13):

(...)hvad vi kan lære ved omhyggeligt at undersøge kunstnerisk udførelse, det vil sige den kompetence, hvormed praktiserende faktisk håndterer ubestemmelige praksiszoner (ibid).

Ved å ta utgangspunkt i tre fagområder mener han at erfaringer og praktiske demonstrasjoner fra fagfeltene kan lære oss en langt mer omsorgsfull utforskning av kreative arbeidsprosesser. Dette vil kunne gi oss en kompetanse der vi gjennomrefleksjon i praksis håndterer ubestemmelige praksisser. Beslektede begrep og kunnskapsteoretisk tilnærming finner vi i problembasert læring (Skogen 2009), i veiledningsteori og teori rundt kunnskap i handling (Fuglestad 2007:15). Fuglestad definerer kunnskap i handling som:

Kunnskap i handling er å handle med aktsemd og merksemd og ved at ein er fortruleg med situasjonar(ibid).

Deretter går Schön systematisk til verks for å vise hvordan refleksjon-i-handling fungerer, og hvordan denne levende kreativitetsprosessen både kan avkodes og brukes i læringssammenheng, samt der det trengs kunstneriske løsninger. Schön argumenterer for at de beste profesjonelle kompetente vet langt mer enn de selv kan forklare, men ofte viser dette

gjennom refleksjon-i praksis. Forståelsen med og rundt begrepet ubestemmelige praksisser betinges av følgende premiss:

- I enhver profesjonell praksis vi anser som usedvanlig kompetent, finnes det en kjerne av noe kunstnerisk
- Kunstnerisk kyndighet er en utøvelse av intelligens, en form for viten, som på avgjørende områder skiller seg fra vår standardoppfattelse av profesjonell viten. Den er klart definert ut fra egne betingelser. Denne kyndigheten kan vi lære mye av gjennom en omhyggelig utforskning.
- I den profesjonelle praksisens felt, fyller praktisk naturvitenskap og forskningsbasert teknikk et viktig men begrenset område. Der fins en kunst som handler om å sette rammer, en kunst som handler om å implementere, og en kunst som handler om å kunne improvisere. Alle disse grepene er nødvendige dersom man vil mediere bruken av praktisk naturvitenskap og teknikk i praksis.

Schön etterlyser mer fokus på å utvikle selve håndverket det er å undervise. Gjennom egne studier av ubestemmelige praksisser, utforsker han avvikende utdannelsesstradisjoner med hensyn til kunstnerisk kyndighet. På bakgrunn av dette utvikler han et generelt syn på den han omtaler som et *reflekterende praktikum* (ibid: 18). Helt konkret utforsker han følgende fem profesjonsstudier: ingeniørstudier, arkitektstudier, psykoterapi, studier i byplanlegging samt studier i virksomhetsledelse. Målet er å kartlegge refleksjon i handling i disse ulike fagfeltene.

Språk

De fleste menneskelige handlinger og praksiser er kommunikative og fysiske. Språk og kommunikasjon er selve grunnpilarene for at læring og tenking skal skje. Også her er det betimelig å vise til Dewey: «Kommunikasjon er ein prosess der ein deler erfaring slik at det ein deler, blir felleseige.» (Dysthe siterer Dewey 1916:9, Dysthe 2001: 49) Også hos svenske Roger Säljö er individuell tenking en form for kommunikasjon: (...) *som individet har møtt, tatt til seg og brukar som ressurs i framtidige situasjoner* (Dysthe siterer Säljö 2000: 106). Språket er her en forbindelse mellom ytre (kommunikasjon med andre) og indre kommunikasjon (tenkinga). Denne doble funksjonen til språk gjenkjenner vi fra Vygotskijs kjente utsagn om at alle høyere funksjoner i et barns utvikling oppstår på to plan, det sosiale planet og det indre planet (Imsen, G. 2014). Bakhtin omtaler all kommunikasjon som dialogisk. Han mener dette innebærer at vi i en læringssituasjon vil erfare at forståelse og mening oppstår som et samarbeid mellom den som snakker og den den som skriver, mellom den som skriver og den som leser. Poenget til Bakhtin er: (...) *at meaning aldri kan overføres, men oppstår i sjølve interaksjonen og samspelet, og meaning er like mykje avhengig av*

adressaten som av den som talar eller skriv (Dysthe 2001: 50).

Læring er mediert

Mennesket skiller seg ut fra andre levende arter ved å utvikle og bruke fysiske, tekniske og semiotiske redskaper. Bruken av redskap ved menneskelig samhandling har vært gjenstand for forskning og tradisjonelt stått sterkt i den russiske kulturhistoriske tradisjonen fra Vygotski (Dysthe 2001, Imsen, G. 2014). Begrepet mediering er noe Vygotski har tatt inn i pedagogisk tenking. Et synonym som ofte benyttes er formidling, altså om: (...) alle typer støtte eller hjelp i læringsprosessen, enten det er av personar eller reiskaper i vid forstand (artefaktar) (Dysthe 2001: 46). Vygotskij brukte uttrykket psykologiske redskap om eksempelvis språk, formler, regler, utregningssystem, vitenskapelige begrep eller lignende. Dysthe definerer redskaper og verktøy slik:

Reiskapar» eller «verktøy» betyr i eit sosiokulturelt læringsperspektiv dei intellektuelle og praktiske ressursane som vi har tilgang til, og som vi brukar for å forstå omverda og for å handle. Dette er reiskapar og verksemder som inneheld tidlegare generasjonars erfaring og innsikter, og når vi brukar reiskapen, utnyttar vi desse erfaringane. (ibid).

I alle disse prosessene er kommunikasjon og interaksjon mennesker i mellom vesentlig. Redskapene medierer nemlig læring på ulikt vis. Den pedagogiske utfordringa i denne sammenhengen er hva redskapene kan gjøre med læringskulturen. Redskapene er uttrykk for og bærer med seg ideologier, symbolske verdier og omsettelige tegn i et komplisert samspill mellom redskap og den lærende. Ipader og nettbrett i undervisningen er et samtidig eksempel på aktuell debatt om hvorvidt bruk av digitale læringsverktøy fremmer læring. Dysthe fremhever språket som det viktigste medierende redskapet.

Kontekst og autentiske aktiviteter

Det latinske ordet «contextere» betyr å veve sammen. Sosiokulturell teori utfordrer den kognitivistiske oppfatningen om at det fins en kognitiv kjerne i det å lære som er uavhengig kontekst og formål. I stedet fremhever de nettopp betydningen de fysiske og sosiale kontekstene har for at kognisjon skjer. De er integrert og vevd sammen. Kontekst er en integrert del av læringsaktivitet (Dysthe 2001: 43). Hvordan en person lærer og situasjonen der vedkommende lærer, utgjør en grunnleggende del av det som blir lært. Dette er en annen forståelse av læring enn det at læring blir påvirket av en kontekst. Selve begrepet kontekst brukes på ulike måter. Dewey brukte *situation* som et synonym eller et tilsvarende begrep til kontekst. Dysthe siterer Dewey med følgende: «*I det verkelege livet fins det aldri isolerte enkeltobjekt eller enkelthendingar; ein ting eller ei hending er alltid ein spesiell del, fase eller side ved ei omgivande opplevd verd*»(ibid 43: Dewey 1938: 67). Det vises videre til ulike

forsøk med å sirkle inn forskjellige kontekster i pedagogisk sammenheng, gjerne fremstilt som en rekke konsentrerte sirkler rundt den lærende, hvorpå framstillingen består av lag på lag med kontekster.

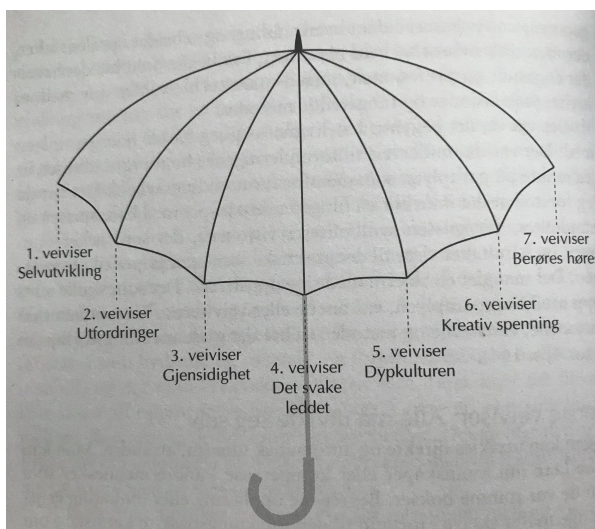
Kontekst inkluderer både at individ deltar i samspill med andre så vel som at de omgås fysiske redskaper, for eksempel smarttelefoner, datamaskiner og representasjonssystem som smarttelefonens emoticons, et språk eller matematiske symbol. Dysthe fremhever at et situert perspektiv i stor grad vektlegger læringskonteksten. En følge av dette kan for eksempel bli at man vektlegger autentiske aktiviteter (ibid: 44). Her oppstår det fort spørsmål om hvilken forståelse og tolkningsramme vi bør legge til grunn for slike aktiviteter. Fra forrige århundres framvekst av yrkesfaglige utdanninger parallelt med en eskalering av industriell utvikling vokser det fram utdanningsvalg og skoler går inn for å skape læringsmiljø mest mulig autentisk med arbeidsmiljø i arbeidslivet utenfor skolen, altså verksteder og lignende. Andre retninger definerer autentiske aktiviteter ut fra det som er målet med utdanninga, altså å forberede eleven på livslang læring. I et slikt perspektiv viser Dysthe til Putnam & Borko (Ibid: 44, Putnam & Borko 2000:5) som argumenterer for at autentiske aktiviteter her er alle de som tjener målet om livslang læring og fremmer problemløsning relevante for sammenhenger også utenfor skolen. Igjen oppstår nye spørsmål om hva slags tenking og ferdigheter i problemløsning slike læringsaktiviteter fremmer.

2.2 Perspektiver på utvikling

I et mangefasettert yrke som læreryrket, vil kravet til å håndtere sammensatte utfordringer være kontinuerlig tilstede. Behovet for strategier som fører til problemløsning er blant annet nevnt i forbindelse med teori om refleksjon i praksis, modeller for problembasert læring og i kompleksitetsteori (Schön 2013, Skogen 2004). Argyris dokumenterer behovet for at lærende organisasjoner utvikler ledere og kulturer der gode utviklingsstrategier settes i system (Argyris 2001). Det samme kravet finner vi i teori om ledelsespraksis (Krogh, Ichijo, Nonaka 2001: 99-101). Hargreaves argumenterer utfra et historisk og samfunnsøkonomisk blikk om at læreren må jobbe med å utvikle elever som er etiske kosmopolitter (Hargreaves 2003). Dette innebærer at skolen er en undersøkende læringsorganisasjon som jobber kontinuerlig med prøving og feiling i egen praksis, benytter seg av relevant utdanningsforskning til eget praksisfelt, tør ta risiko, at både lærere og elever er oppfinnsomme problemløserer som trener og utvikler sterk dømmekraft i ulike praksisfellesskap med tanke på for eksempel bearbeiding av informasjon (ibid: 44-46).

Syv veivisere for utvikling

Tiller har utarbeidet en paraply med syv veivisere som modell, eller metafor, for utviklingsarbeid (modell 4). I følge Tiller skal visjonene, veiviserne og metodene sikre det gode utviklingsforløp (Tiller 2006: 161-170). Først må det skje en involvering og personliggjøring for å kunne forandre noe. Den *første hjelperen* handler derfor om at selvutvikling er en glo som tennes i hver enkelt. Ønsket om utvikling må komme innenfra hos hver enkelt. Utfordringer utgjør den *andre veiviseren*. Gjennom utfordringer lærer vi på nye og sterkere måter. Gjennom utfordring må personer eller organisasjoner ta tak i seg selv. Den *tredje veiviseren* handler om at det må være gjensidighet mellom de som jobber i en organisasjon. Det må for eksempel være gjensidighet mellom ledere og lærere, mellom lærere og elever, mellom skole og foreldre. Ny utvikling krever nye gjensidighetsformer. God gjensidighet er et kvalitetsstempel på en skole.



Modell 4: Syv utviklingsveivisere (Tiller 2006)

Den *fjerde veiviseren* handler om å få med seg det svake leddet i utviklingsarbeidet. Det handler om å bistå andre som trenger det. Haster vi videre og lar de svake bli værende igjen, kan det gå hardt utover gruppa, organisasjonen eller lignende. Det svake ledd kan ligge på organisatorisk nivå og være lederskap eller lederkompetanse. Svakheten vil kunne identifiseres som et gjennomgående eller gjentakende problem. Tiller påpeker at det i flere tilfeller kompenseres for svakheter i en organisasjon. I noen tilfeller er det likhet mellom

svakheter og organisatoriske barrierer. Den *femte utviklingsveiviseren* handler om å ta et blikk på grunnleggende mål og dypere intensjoner. Dermed har vi bedre sjans for å kunne sikre kvaliteten på det arbeidet vi utfører. Den *sjetten veiviseren* handler om å skape kreativ spenning. Dette kan oppnås ved å fra tid til annen dramatisere egne hverdager for å unngå at spørsmål eller problemer ignoreres eller saboteres. Det kan være å sammenstille ulike forhold og virksomheter. Det kan være å sammenligne det vi tenker og gjør, mellom intensjoner og realiteter. Målet med den sjetten veiviseren er at mennesker ser virkeligheten som noe de har mulighet til å påvirke og forandre.

Den siste og *syvende veiviseren* handler om at den som berøres skal høres. Dette er en fundamental demokratisk ansats. Den berørte skal bidra til å legge føringer for utviklingen.

Innovasjon og problembasert læring

Kjell Skogen bruker begrepet innovasjon for å dekke begrep som utviklingsarbeid, fornying og endringsarbeid. Han legger følgende arbeidsdefinisjon til grunn for innovasjon:

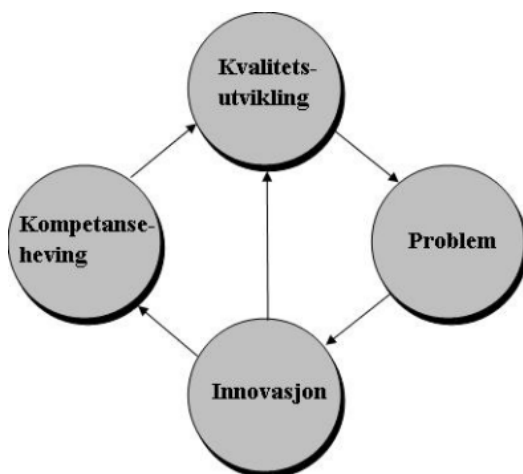
En innovasjon er en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis. (Skogen 2004: 49).

Innovasjoner handler om planlagt endring som har til hensikt å forbedre. Nøkkelordet Skogen viser til er endring. For at endringene skal kunne kalles innovasjoner understreker Skogen at det er nødvendig med et sterkt element av bevissthet og refleksjon. Man skal med andre ord ha klart for seg hva målet er. Dette betyr imidlertid ikke at alle detaljer må være på plass. Deretter er utfordringen overgangen til praksis. Skogen påpeker styrken i å ha innovasjonsstrategier til dette. Han trekker frem *problembasert læring* som en relevant strategi og knytter denne opp til *sosial interaksjon*. Det å få på plass sosial interaksjon regnes som et av de sterkeste virkemidler for spredning av innovasjon (*ibid*: 22). Kort sagt handler dette om å ha læringsvillige personer, Skogen omtaler disse som forandringsagenter eller prosesskonsulenter mens andre omtaler de som Kunnskapsaktivister. De kan komme utenfra en organisasjon eller være nøkkelpersoner innad. Ved at disse bidrar til å dele og spre ideer og erfaringer, vil sosial interaksjon komme i gang.

Utviklingsløyfen

Skole forstås i det meste av organisasjonsteori som et komplekst system. For å kunne forstå hva som fremmer eller hemmer krefter i en utviklingsammenheng, har enkelte teoretikere tatt

utgangspunkt i interaksjon mellom mennesker, og mellom mennesker og miljø. Skogen har utviklet en modell for kompetanseheving og kvalitetsutvikling (ibid: 11). Denne kaller han utviklingsløyfen (modell 5). Modellen skal illustrere at utgangspunktet for endring og læring er de praktiske utfordringene vi støter på i hverdagen (**Problem**). På bakgrunn av dette problemet tar vi sikte på å forbedre kvaliteten på arbeidet (**Innovasjon**). Målet med innovasjon er å forbedre kvaliteten på arbeidet (**Kvalitetsutvikling**). Denne forbedringen må igjen vurderes opp mot det praktiske problemet vi hadde. Dermed må de involverte fagfolkene som deltar i innovasjonsprosessen trenes seg opp til å lære av egne erfaringer (**Kompetanseheving**). Denne læringsstrategien kalles også for Problembasert læring (PBL) og har vært utbredt i lang tid i utdannings- og helsesektoren. Arbeidet skjer i form av en gradvis tilnærming, trinn for trinn.



Modell 5: Utviklingsløyfen (Skogen, 2004)

Skogen trekker frem kompleksitetsteori som relevant i sammenheng med PBL (Skogen 2004: 39). Han påpeker at denne type teori gjerne ser på systemer, eksempelvis skolekultur, som noe ustabil i større grad enn stabilt:

Kompleksitetsteorien framstiller et system som en samling interagerende elementer som funksjonerer som et hele med grenser og særegenheter. Denne interaksjonen er imidlertid så intrikat at en ikke kan predikere (forutse) ved hjelp av lineære forståelsesformer. Det er så mange variabler involvert at systemets funksjon bare kan forstås som en emerging consequence av summen av elementene. (ibid).

Det vil si at nye løsninger oppstår uten at vi med sikkerhet kan forklare det som har skjedd utfra en enkel årsakvirkning-relasjon. Skogen viser til det faktum at vi i mange tiår har

evidensbasert forskning på at atferdsvansker og mobbing for en stor del skyldes systemvariabler. Stadig er det likevel vanskelig å finne et system som forhindrer atferdsvansker og mobbing. Her forklarer Skogen at løsningen må bestå både av interaksjon på den enkelte arbeidsplass og i nettverk mellom arbeidsplasser. Altså i de ulike praksisfellesskapene og kontekstene:

Slike problemer løses ikke en gang for alle, det forutsetter en prosess hvor alle involverte aktører relaterer seg til og interagerer med hverandre over tid. (ibid).

I kompleksitetsteorien brukes en rekke nøkkelbegrep som egenorganisering og interaksjon. En velfungerende skole med evne til egenorganisering mener han kan utvikle, utvide, bytte ut, tilpasse, rekonstruere og forandre interne strukturer og aktiviteter slik at de kan respondere på og påvirke omgivelsene (ibid: 39). Ved at skolen er aktivt bevisst evnen til å praktisere tilpasning, at den ser på seg selv som en åpen og lærende organisasjon og at den evner å lære av egne erfaringer – vil den kunne være rustet til å utvikle seg og heve egen kompetanse i forhold til omgivelsene skolen retter seg mot.

Hjelpere og hindringer

I arbeidet med å utvikle en god læringskultur, er det en utfordring å måle de menneskelige prosessene som er involvert. Ledere som støtter kunnskapsutvikling er viktigere enn ledere som kontrollerer prosessene (Krogh, Ichijo og Nonaka 2001:35-37). Kunnskapsutvikling kan defineres som følger:

Kunnskapsutvikling på individnivå omfatter evnen til å forholde seg til nye situasjoner, nye hendelser, ny informasjon og nye kontekster. (ibid: 35).

Gjennom forskning og eksempler fra ulike internasjonale konsern, har forfatterne identifisert fem hjelpere som bidrar til å skape kunnskap:

- Å formulere en kunnskapsvisjon
- Å få i gang samtaler
- Å mobilisere kunnskapsaktivister
- Å utforme den riktige konteksten
- Å gjøre lokal kunnskap global

Begrepet kunnskapsaktivist knyttes opp til egenskaper som det å tenke, reflektere og være en tanke-skaper. En kunnskapsaktivist har lederegenskaper og besitter sosiale og intellektuelle

visjoner, har bred erfaring og er i stand til å forene eksterne og interne initiativ for å utvikle kunnskap, og for å mobilisere ansatte til å utnytte nevnte ressurser. (ibid: 18-19). Helt avgjørende er det at gruppen over tid utvikler gode relasjoner og at lederne evner å vise omsorg som igjen deles i fellesskapet.

Det er noen klassiske barrierer som også gjerne oppstår i forbindelse med endrings- og utviklingsarbeid. Klassiske individuelle barrierer bunner oftest i to grunnleggende årsaker: Dårlig tilpasning og/eller trusler mot selvbildet (ibid: 36). Et eksempel på dårlig tilpasning er at folk kan følge seg fanget og dermed respondere følelsesmessig med å utvikle en sterk, mental barriere mot den nye kunnskapen. Eksempler på dette er nye digitale verktøy eller en ny organisasjonsform. For å ta til deg ny kunnskap må individer i gitte tilfeller forandre seg selv, her er det gjerne snakk om eksistensielle forandringer. Krogh, Ichijo og Nonaka påpeker at for enkelte er en slik forandring en revurdering av hvem vi er. Individer i en gruppe, en organisasjon eller lignende trenger noe som legitimerer de og fellesskapet sammen. Hvert medlem eller deltaker av et samfunn besitter unik, personlig kunnskap. Det som kan hindre disse egenskapene i å deles og gjøres kjent er fire klassiske hindringer (ibid: 38-39):

- Behovet for et felles språk
- Organisasjonsfortellinger
- Prosedyrer
- Organisasjonsparadigmer

Handlingsteori hos Argyris

I studier av organisasjoner har Argyris kartlagt tanker, erfaring og refleksjoner rundt handlinger hos enkeltindivider. Der kollegaer i en organisasjon uttrykker seg misvisende, snakker ulike språk, unnskylder seg, bortforklarer ting og lignende, forklarer Chris Argyris adferden med at de føler seg fanget (Argyris 2010: 2). Vi skaper slike feller der løsninger på problemene også vil kunne fremkalle fornærmelser, skake kollegaer og true alle involverte på ulikt vis feller: *Traps are anti-learning and anti-corrective of the very errors they create* (ibid). Argyris viser til studier i samarbeid med blant annet Schön der de avdekket at hverken strengt eller mildt lederskap løste disse utfordringene. I stedet utvikler han en teori om

hvordan vi kan unngå eller forhindre feller. Den avgjørende faktoren for å løse fellene individer skaper, er den han kaller handlingsteorien den enkelte bruker, ledsaget av refleksjonsprosessen de støtter seg til. Handlingsteorien deles opp i: *Uttrykt teori* og *bruksteori*. Handlingsteorien består med andre ord av to teorier:

- Uttrykt teori (espoused theory) – denne forteller hvordan vi oppfatter verden og hvilke verdier vi tror egen atferd er basert på. Uttrykt teori bruker vi for å forklare våre handlinger. Hvis en person blir spurt om hvordan han eller hun vil reagere i en gitt situasjon, vil svaret være gitt på bakgrunn av vedkommendes uttrykte teori.
- Bruksteori (theory-in-use) er den vi reelt bruker uten å være bevisst at den ligger til grunn for egne handlinger. Det er denne som faktisk styrer vår atferd i en gitt situasjon. Handlingen er som regel automatisk og kulturbetinget. Når jeg forklarer en handling til en kollega, kan jeg fint konstruere en forklaring jeg mener eller oppfatter gir legitimitet. Denne står ikke nødvendigvis i forhold til verdier jeg innehar, men jeg er heller ikke alltid bevisst dette.

Her oppstår dermed utfordringer i organisasjoner da det i praksis underminerer dialoger som er nødvendige å ta (ibid: 16). I stedet fanges individer av ulike strategier for beskyttelse. Argyris' løsning på problemet er at: *The processes to begin to reduce Traps will become activated if the participants focus on their personal responsibility in creating the Traps and examine the validity of their claim that they are helpless victims.* (ibid: 24). Argyris har som premiss for handlingsteorien at mennesker konstruerer handlinger vi trenger for å oppnå det vi ønsker. Han finner i studier at det oftest er et stort gap mellom den uttrykte teorien de fleste tror de handler etter og den bruksteorien de tror de praktiserer. Gjennom bevisstgjøring finner Argyris en potensiell løsning i bruksteorien. I stedet for forsvarsmekanismer og bortforklaringer på hvorfor vi tror vi handler som vi gjør, argumenterer han for bevisstgjøring rundt handlingene vi foretar oss. Dette er avgjørende for kompetente ledere (ibid: 102-103).

2.3 Skolekultur

Kultur er et sentralt begrep i skolesammenheng. Siden 1970-tallet har begrepet vært fruktbart for å fange inn vesentlige trekk ved skolen som organisasjon og fellesskap. Dette gjelder eksempelvis sentrale mål, kommunikasjonsmønster, ledelsesprosesser, verdier og normer

(Fuglestad 2007: 21-22). Fuglestad definerer begrepet som:

Skulekulturen er eit meningsfellesskap som er ramma om leiarar, lærarar og elevar sitt daglege skuleliv. Det er eit viktig skilje mellom kulturelle verdier og sosial organisasjon. Dei kulturelle verdiane er den kulturelle kunnskapen og dei meiningane som medlemmene av ei gruppe deler. Sosial organisasjon er måtane folk oppfører seg på og handlar på, deira sosiale praksis. (ibid: 21).

Fuglestad viser til en annen skoleforskners arbeid med kulturbegrepet, Wadel og hans ulike tradisjoner og definisjoner av begrepet kultur. Wadel mener det er viktig å reservere kulturbegrepet for de verdiene og kunnskapene folk deler: *Den beste definisjon av kultur blir dermed "mønstre for adferd"* (Fuglestad siterer Wadel, ibid). Kultur består altså ikke av ting og hendelser vi kan telle, måle og observere, men av verdier og meninger ei gruppe mennesker deler. Fuglestad mener skolekultur handler om meningsfellesskap. Han påpeker som nevnt et skille mellom kulturelle verdier og sosial organisasjon, dette for å sette oss i stand til å forstå dynamikken mellom kulturelle verdier og måter vi samhandler og organiserer oss på:

Dersom det er stor grad av samsvar mellom den daglege praksis og dei verdiane som ligg til grunn, så står vi framfor ein kultur med indre samanheng. Er det dårleg samsvar, vil dette koma til uttrykk gjennom frustrasjonar og klaging blant medlemmene (ibid:22).

Fuglestad mener en mangel på samsvar mellom sosial organisering og kulturelle verdier vil presse frem endringer, enten i den sosiale organiseringa eller i verdiene.

Kontraktsbasert og kulturbasert skolekultur

Med begrepet skolekultur trekker studien veksler på Hargreaves teori om skolekultur som en selvorganisert organisasjon. En skolekultur består av ulike kultursystemer (Hargreaves 2004: 191). En skolekultur kan være basert på sterkere eller svakere grader av kontraktsbaserte eller kulturbaserte systemer (ibid: 190). Disse kan igjen være individualistisk eller samarbeidende. Det fins ulike måter å skape skolekulturer på. Hargreaves presenterer seks systemer (tabell 1): 1.Slepphendt individualisme, 2.Samarbeidende kulturer, 3.Kunstig kollegialitet, 4.Tærende

individualisme, 5.Faglige læringsfellesskap og 6.Faglige opplæringskulturer. Disse seks systemene grupperes inn i to former for kontraktssystemer (sterke og svake) og tre former for kultursystemer (sterke-gjensidige, sterke-hierarkiske og svake). De tre første kombinasjonene går ut fra svake kontraktssystemer med lite informasjon om prestasjon, testing legges liten vekt på mens personlige vurderinger veier tungt før formelle prosedyrer. Kultursystemer alene gir svake kvalitetsgarantier. De tre siste systemene baserer seg på kontraktssystemer. Disse baserer seg på testing, måling og prestasjon i større grad.

		Kontrakter	
		-	+
Kultur	-	Slepphendt individualisme	Tærende individualisme
	+ =	Samarbeidende kulturer	Faglige læringsfellesskap
	+ ↓	Kunstig kollegialitet	Faglige opplæringskulturer

Tabell 1: Kultur- og kontraktssystemer (Hargreaves 2004)

En godt fungerende skole med evne til egenorganisering har forutsetning for å utvikle, utvide, bytte ut, tilpasse, rekonstruere og forandre interne strukturer samt aktiviteter. På den måten kan skolekulturen selv respondere på og influere på egne omgivelser (Skogen 2004: 39).

Innen forskning på organisasjonsutvikling og skolekultur vises det blant annet til at det å være selvorganisert som organisasjon handler om evne til læring, relasjonsbygging, interaksjon og nettverksbygging. Dette regnes også som nøkkelelementer i kompleksitetsteori. Skoler som makter å lære av egne erfaringer og tar konsekvensene av denne lærdommen ved å igangsette og gjennomføre et endrings og utviklingsarbeid med tilnærma full deltakelse har gode sjanser for å skape en dynamisk læringskultur.

Læreren

I følge Skogen krever den individuelle tilpasningen av undervisningen at lærere kan lære om eleven i samspill med eleven:

Våre forskningsbaserte kunnskaper om elevers individuelle forskjeller, som både går

på deres ulike forutsetninger og deres ulike læringsstiler, viser med all mulig tydelighet at en god lærer må være en erfaringsbasert kunnskapsutvikler og problemløser (Skogen 2009: 11).

Videre påpeker Skogen at læreren er den mest sentrale leder og veileder i skolen, og derfor trenger den aller beste skolering for å kunne mestre sine vanskelige oppgaver (ibid: 49).

Lærerkulturer

Hargreaves tidligere forskning på lærerarbeid og skolekulturer (Hargreaves 1996, 2003) tar utgangspunkt i endring, yrkesrolle og yrkeskultur. I studier av kulturer i skolen, tar han også for seg det han omtaler som lærerkulturer, undervisningskulturer og skolekulturer. Jeg har allerede gått inn på senere forskning og teori om skolekulturer. Jeg vil her gå mer inn på kulturuttrykk i lærerkollegier. Forståelsen av lærerrolle og til lederrolle må sees i denne sammenheng. Begrepet yrkeskultur/lærerkultur definerer Hargreaves i skolesammenheng som *overbevisninger, verdier, vaner og antatte måter å gjøre tingene på i et lærerkollegium der alle må forholde seg til samme krav og begrensninger over lengre tid* (ibid: 172). I tillegg mener han yrkeskulturen bærer gruppens historisk genererte, kollektivt aksepterte løsninger videre til nye og uerfarne medarbeidere. Yrkeskulturen utgjør slik et rammeverk for den læringen som skjer i yrket, den bidrar til å gi mening, støtte og identitet til lærerne og arbeidet deres (ibid). I følge Hargreaves har yrkeskulturen to sentrale dimensjoner: innhold og form. I ulike diskurser om akademiske kulturer, rådgivningskulturer, fagkulturer og lignende, er det dette kulturinnholdet vi da beskriver. Deretter definerer Hargreaves yrkeskulturens formside som noe som består av de karakteristiske relasjonsmønstrene og samværsformene mellom medlemmene i slike kulturer:

Formen er å finne i måtene relasjonene mellom lærerne kommer til uttrykk på. Det normative begrepet om å dele noe er ikke vesentlig her, for i formen kan lærerkulturer være for eksempel individualistiske eller antagonistiske. » (ibid).

Hargreaves understreker at relasjonene mellom lærerkollegaer kan endres. Han skiller altså mellom *kulturinnhold* og *kulturuttrykk*. Kulturuttrykket realiseres, reproduseres og redefineres

gjennom kulturformen. Endringer i læreres overbevisninger, verdier og holdninger kan være betinget av tidligere eller parallelle endringer i relasjonene mellom dem som kolleger eller det som kjennetegner samværs mønstrene lærerne i mellom. Hargreaves utvikler det han kaller fire former for lærerkulturer:

- Individualisme
- Samarbeid
- Påtvunget kollegialitet
- Balkanisering

Jeg vil gå kort inn på disse fire kategoriene. Hargreaves definerer individualisme som et fenomen som: (...)er et komplekst, sosialt og kulturelt fenomen med mange betydninger – og ikke bare negative. (ibid: 180). Han viser til sosialfilosofi og politisk filosofi som gjennom Steven Lukes uttrykkes med 11 ulike betydninger, blant annet menneskelig verdighet, autonomi, privatliv, egenutvikling, eierglad individualisme, økonomisk individualisme, religiøs individualisme og etisk individualisme. Jeg går ikke inn på forskningen han viser til i denne sammenheng her, men tar opp igjen tråden i drøftingsdelen.

En lærerkultur basert på individualisme baserer seg i all hovedsak på lærere som underviser bak lukkede dører i et avsondret klasserom. Hargreaves ønsker å utfordre forklaringer bak denne formen. Han viser til at det i forskningslitteraturen fins to hovedforklaringer på individualisme i lærerkulturer. Den tradisjonelle forklaringen adresserer den til usikkerhet, angst og behovet for å forsvare eventuelle svakheter og feil. Hargreaves kritiserer denne slutningen for å være tendensiøs og for å feilaktig koble usikkerhet til kognitive disposisjoner hos lærere. I stedet mener Hargreaves det fins evidens for å forklare usikkerhet som en egenskap ved en sosial organisasjon. Han mener usikkerheten kan forklare gjennom isolasjon og individualisme som arbeidsvilkår og at det er mye både å hente og lære fra dette (ibid: 177-181) spesielt med tanke på omsorg. Mye av den strategiske bruken av individualisme handler blant annet om å ta faglig og etisk ansvar, om økonomisering i en hektisk hverdag og om direkte klasseledelse for å nevne noe. Disse proaktive egenskapene ved individualistiske lærerkulturer har også kreative muligheter for en skole. Hargreaves

etterlyser at dette verdsettes i større grad. Når det gjelder den andre formen Hargreaves tar for seg, samarbeid, peker flere faktorer på fordelene med denne formen. Samarbeidende lærerkulturer anses som en forutsetning for å få til arbeid med skolebasert læreplanutvikling, personalutvikling, ledelsesutvikling, viktig for gjennomføring av endringer og for å skape sunne og effektive organisasjoner (ibid: 195-196). Denne formen egner seg godt for restrukturering av skolen utenfra, og utvikling av den innenfra. Hargreaves peker på følgende trekk som karakteriserer arbeidsrelasjonene i samarbeidskulturer:

- Spontanitet. Samarbeidskulturer springer hovedsakelig ut fra lærerne selv som sosial gruppe
- Frivillighet. Samarbeidsrelasjonene oppstår ved at lærerne ser nytteverdien i dem, ikke gjennom påførte direktiver. Erfaring, personlighet eller overbevisning motiverer til samarbeid.
- Utviklingsorientering. I samarbeidskulturer arbeider lærerne sammen først og fremst for å utvikle egne initiativer, eller for å følge opp ytre initiativer de støtter. Oftest setter de agenda selv.
- Omfattende i tid og rom. Mye av samarbeidet foregår uformelt, kort og hyppig. Det er ikke tydelig regulert, men en del av kulturen og skolehverdagen. Faste møter og planlegging forekommer men er ikke det fremtredende elementet.
- Uforutsigbarhet. Fordi de fleste lærerne i denne lærerkulturen i stor grad er autonome, vil det ofte være usikkert eller uforutsigbart hva som kommer ut av samarbeidet.

Den tredje formen for lærerkultur, påtvunget kollegialitet, er den kulturen Hargreaves mener oftest tas til inntekt for det han kaller en sammenblanding av alle former for samarbeid i en skole. I denne formen for lærerkultur, omformes spontan, frivillig og utviklingsorientert kollegialitet til administrativt pålegg i form av forutsigbart og bundet kollegialitet (ibid: 204). Følgende trekk karakteriserer en påtvunget lærerkultur:

- Administrativ regulering – her avkreves lærerne samarbeid og møter

- Obligatorisk deltakelse - dette kan i tillegg til møter være kollegaveiledning, teamundervisning, planleggingssamarbeid med mer.
- Implementeringsorientering – Her påtvinges kollegiet til arbeid for å gjennomføre andres direktiver. Disse kan komme fra blant annet skoleledelsen, nasjonale skolemyndigheter eller lignende.
- Binding til fast sted og tid – En styring som kommer ovenfra og som er et forsøk på konstruert samarbeid
- Forutsigbarhet – kontroll over målsetting og regulering av tid og sted skal øke forutsigbarheten i samarbeidet og resultatene av disse igjen.

Den siste lærerkulturen kaller Hargreaves balkanisering. Begrepet viser til samarbeidsformer som splitter, som *skiller lærere og deler dem i isolerte gjerne rivaliserende undergrupper på en og samme skole* (ibid: 223). Uttrykket viser metaforisk til et geografisk område som er preget av kulturelle, språklige, religiøse og politiske grupperinger og motsetninger.

Balkaniserte lærerkulturer kjennetegnes av:

(...)at lærerne verken arbeider hver for seg eller sammen med storparten av kollegiet som helhet, men samler seg i mindre undergrupper. (ibid)

Nå kan selvsagt undergrupperinger ha mye positivt med seg. Hargreaves understreker derfor at undergrupperinger i en balkanisert lærerkultur kjennetegnes av spesielle mønstre.

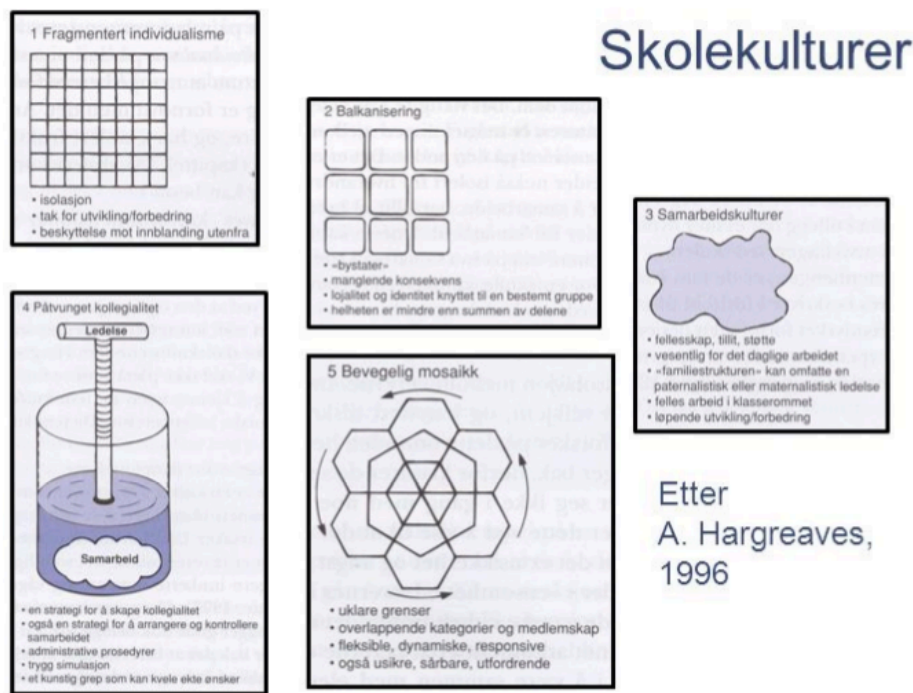
Kjennetegnene grupperer han i fire:

- Lav gjennomtrengelighet – de ulike grupperingene er skarpt isolert fra hverandre. Dette kan også gjelde kunnskaper og overbevisninger i de ulike fagseksjonene eller andre grupper.
- Høy stabilitet – gruppene er ofte stabile i tid. Det samme gjelder medlemsskapet.
- Personlig identifikasjon – Sosialisering inn i bestemte grupper former lærernes identitet på bestemte måter. I spesielle tilfeller kan dette føre til isolert identifikasjon.

- Politisk anstrøk – gruppene er ofte et samlingssted for egeninteresse. Maktens og egeninteressens dynamikk har innvirkning på hvordan lærerne opptrer i fellesskap:

Det er et organisasjonsmønster som opprettholder og opprettholdes av den rådende fagspesialiseringen og den marginalisering av mer praktiske tenkemåter (ibid).

Hargreaves finner at balkanisering er den mest dominerende lærerkulturen ved dagens skoler (ibid: 243). Som en motvekt til dette utvikler han ideen om en lærerkultur han kaller den bevegelige mosaikk (modell 6). Denne kjennetegnes av uklare grenser og overlappende medlemskap. Den er usikker, sårbar, utfordrende, fleksibel og responsiv. Denne formen mener han kan egne seg best for en postmoderne verden og dens utfordringer (ibid: 246).



Modell 6: Bevegelig mosaikk (Hargreaves 1996)

Pedagogisk miljø

Et av de seks fokusområdene omhandler pedagogisk miljø. I denne studien forstås pedagogisk miljø som en sosial organisasjon. Her støtter jeg meg til Wadel (2016: 25-27):

Ved å gjøre et analytisk skille mellom kultur (patterns for behaviour) og sosial

struktur (sosial organisasjon (patterns of behaviour), ved å legge forskjellig begrepsinnhold i kultur og sosial organisasjon, er vi som samfunnsforskere i stand til å studere en allmenn og grunnleggende sosial prosess: den sosiale organisasjon av kulturelle verdier. Det handler om hvordan vi mennesker organiserer oss for å forvalte bestemte kulturelle verdier. (Ibid: 26).

Studien forholder seg til det pedagogiske miljøet som en kulturkrets, dette innebærer å studere en del av virkeligheten, en delkultur. Selve betegnelsen kulturkrets medfører at noe i det pedagogiske miljøet vil være felles eller kjent (ibid). Wadel påpeker at det kan være krevende å formidle hva ”noe” er. Han forklarer dette med (...) *at deler av vår kulturelle kunnskap er uttalt og ubevisst* (ibid). Med andre ord kan forhold i vår egen kultur være vanskelig å få tak i fordi de tas for gitt. Det vi likevel kan si, og her støtter Wadel seg til Giddens, er at det også i en delkultur eksisterer gjensidig fellesskap:

Denne felleskunnskapen trekker vi på når vi gjør feltarbeid i egen kultur. Med andre ord er det ikke faglig innsikt som i første rekke gjør feltarbeideren i egen kultur i stand til å forstå hva han observerer, men den gjensidige felleskunnskapen som han deler med dem som han studerer (ibid: 27).

Jeg vil altså se på pedagogisk miljø som en form for sosial organisasjon, mens relasjonelle aspekter ved denne organisasjonen handler om hvordan verdier omsettes i en kulturkrets. Verdiene kan være kjente som ukjente.

2.4 Kognitiv usikkerhet

Et individ er i følge sosiokulturell teori alltid situert og del av flere kulturelle kontekster. Vi forbinder tradisjonelt kultur med noe felles. Samtidig ser dagens samfunnsforskning på heterogenitet som et nøkkelord for vår tidsepoke, gjerne omtalt som postmodernitet, høymodernitet, flytende kultur, globalisering eller global kultur (Featherstone 1990, Giddens 1990, Giddens 1991, Hargreaves 2003, Heggen 2004, Krogh, Ichijo og Nonaka 2001 med fler). I denne veven av kulturell, kommunikativ og økonomisk interaksjon og transaksjon, tematiseres usikkerhet. Usikkerhet er et bredt teoretisk begrep blant annet innen kognitiv

forskning, i denne studien er begrepet knyttet til arbeidsmiljø og endring.

Kognitiv usikkerhet viser i denne sammenheng til en persons psykiske tilstand. I forskningen til Michel og Wortham (2009: 16) forstås termen slik når et individ ikke makter løse et problem effektivt av mangel på viktig informasjon, i kraft å ha motstridende informasjon samt hindringen i å se årsak-virkning på et fenomen (ibid: 16). Begrepet kognitiv usikkerhet blir definert som (...) *A subjectively perceived state of low confidence concerning the accuracy of relevance of one's knowledge about a situation* (Thunberg siterer Trope&Liberman 1996: 256 i Thunberg 2011). Sitatet refererer til en tilsvarende begrepsforståelse som Michel og Wortham som jeg støtter meg til. Vi skiller mellom *usikkerhet som et mer generelt fenomen i en organisasjon, og kognitiv usikkerhet på individnivå*. Kognitiv usikkerhet er et sentralt tema med tanke på endrings- og utviklingsarbeid, fordi det i stor grad påvirker hvordan organisasjoner strukturerer aktiviteter (ibid: 13). Kognitiv usikkerhet antas å kunne igangsette kognitiv utvikling. Det har vært påstått at organisatorisk usikkerhet og kognitiv usikkerhet bare kan overvinnes ved å bekjempe den. Dette synet utfordrer Michel og Wortham i studier av to solide amerikanske investeringsbanker under finanskrisen på tidlig 2000-tallet. Forskningen presenterer økt usikkerhet som en alternativ strategi for produktiv handling av usikkerhet i et hurtig omskiftelig miljø.

Tillit og risiko

Teori i organisasjonsutvikling skildrer ofte den perioden vi befinner oss i som en periode preget av uvisshet, kompleksitet eller risiko (Hargreaves 2003: 64). Ordene knyttes til tvetydigheten ved globalisering og raske endringer. Med dette menes at samfunnet preges av oppløsning av tradisjoner og globalisering (Heggen 2004: 29). Risiko er noe som følger med senmodernitet i følge dette perspektivet, og er en del av abstrakte systemer (Giddens, 1991: 132). Risiko her betyr at *mennesker kan ikke stole på ekspertsystemer*. Disse kan gi usikre svar og bidra til økte valgmuligheter (Heggen, 2004: 119). Giddens knytter valg, og risiko disse valgene medfører, til tillit (Giddens 1991: 33). Giddens har blant annet utarbeidet en tipunkts liste om tillit som danner grunnlag for forståelser av begrepet (Giddens; 1990: 33-36). Her fremstilles tillit som *det som knytter tro og selvtillit sammen* (ibid: 33). Giddens mener tillit er en spesifikk form for selvtillit og må sees i sammenheng med risiko, da tillit og selvtillit begge refererer til forventninger som kan skape frustrasjon (ibid: 31). Selvtillit refererer eksempelvis til en *«tatt-for-gitt-holdning»* om at kjente ting vil forbli stabile (ibid). Der tillit og selvtillit forekommer vil garder av risiko måtte overveies. Giddens forklarer tillit

som en mer eller mindre kontinuerlig tilstand. Tillit handler om beredskap. Begrepet bærer alltid med seg konnotasjoner til pålitelighet. Tillit er ikke det samme som å ha tro, eller tiltro til pålitelighet hos et menneske. Det er noe som springer ut av tro (ibid: 33). Tillit og risiko reflekterer spenningen mellom det lokale og globale (Giddens, 1990: 148).

Usikkerhet er en erkjennelsesbetinget usikkerhet tett forbundet med risikosamfunnet (Heggen, 2004: 119-120). Denne usikkerheten baserer seg på at *ingenting er sikkert, alt er i endring* (ibid). Usikkerheten springer ut av ambivalens og manglende motivasjon med tanke på læring (Illeris 2012: 121). Illeris viser til at et stadig voksende krav og press om økt kompetanse og omstillingsevne gjelder arbeidsliv så vel som utdanningssektoren (ibid: 203). Dette støttes av Hargreaves som viser til at usikkerheten strekker seg inn i undervisningen i skolen (Hargreaves 2003: 96-115). Han mener det å ha en kosmopolitisk identitet og humanitær ansvarsfølelse kan være et alternativt svar på å demme opp mot gjennomgående usikkerhet (ibid: 72). Dette handler om å undervise ut over kunnskapsøkonomien, som ikke er noen motsetning til det å undervise i og for kunnskapssamfunnet. I denne oppgaven vil usikkerhet være mest hensiktsmessig å ta i bruk med tanke på læring og utvikling.

Oppsummering

Læring springer ut av sosial handling (Dysthe 2001). Læring har både en individuell og en kollektiv dimensjon (Hargreaves 1996, Illeris 2012 m.fl). Læring er en aktivitet som skapes i fellesskap. Læring er et *både og* slik vi har sett via læringsperspektiver hos Dysthe, Schön, Illeris og situert læring hos Lave og Wenger, samt Wengers teori om praksisfellesskap.

Hargreaves viser til ulike studier som klart tyder på at samarbeid og personlig engasjement (indre motivasjon) står sentralt i progressive og kompetente læringskulturer. Læring er til gjengjeld dynamisk og gjensidig avhengig av flere faktorer. Lave og Wenger viser gjennom studier at læring springer ut av legitimerende praksisfellesskap, men er en integrert prosess i all aktivitet. I Wengers modell oppstår læring sosialt i et dynamisk og tett forbundet *samspill* med praksis, identitet, mening og fellesskap. Videre argumenterer han for at interaksjon mellom erfaring og kompetanse er avgjørende for å utvikle praksis (Wenger 1998: 139).

Utvikling fordrer et ønske om læring, vilje til bevisstgjøring rundt egne handlinger og at der er aktive pådrivere innad i en organisasjon så vel som utenfor organisasjonen (Argyris 2010, Krogh, Ichijo og Nonaka 2001, Schön 2013, Skogen 2004). Utvikling har endring som mål, og avhenger av utviklingsstrategier samt vilje til å håndtere kognitiv usikkerhet (Michel og Wortham 2009). Kognitiv usikkerhet som fenomen springer ut av et risikopreget arbeidsliv og

utdanningsfelt i en globalisert verden. I denne oppgaven vil begrepet risiko knyttes opp til endringsperspektiver. Risiko knyttes til denne utfordringen, og er et tvetydig begrep som skaper ulike reaksjoner både på individnivå og organisatorisk nivå som i samfunnet generelt. I studier av moderne samfunn i endring, viser Giddens til begrep som risiko og risikosamfunn (Giddens, 1999 og Giddens, 1991). Tillit og risiko er forbundet med hverandre. Tanken er at senmoderne samfunn bærer preg av kulturell endring og dermed skaper usikkerhet og svekket tiltro til informasjonssystemer og ekspertsystemer. I denne endringen fins mulighet for ulike valg som også er risikoforbundet. Håndtering av risiko handler hos Giddens om et samspill mellom kognitiv usikkerhet og tillit. Håndtering av kognitiv usikkerhet kan være en strategi.

3.0 Forskningsdesign og metode

Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle: «...forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dale 2009: 15).» I

konstruksjonen av forskningsopplegg inngår ofte en rekke synspunkter om hva det er verdt å forske på, hva som er vitenskapelige tilfredsstillende måter å innhente data på, hvordan en god analyse av et materiale skal gjennomføres eller hvilke krav en skal stille til resultatene av forskningen (Kalleberg, Malnes og Engelstad 2009: 25). Det er forskjellige former for konstruktive forskningsopplegg (ibid: 98). Gjennom valg av aksjonslæring som forskningsdesign, har studien som intensjon å åpne opp for en mer fruktbar dialog mellom vitenskapsteoretikere og praktiserende samfunnsforskning. Tanken er at en gruppe aktører sammen deltar i et utviklingsarbeid med sikte på å omforme den i ønsket retning. Gjennom intervensjon innhenter studien data (ibid: 98).

3.1 Aksjonslæring

Vi skiller mellom *aksjonslæring* og *aksjonsforskning* (Steen-Olsen og Postholm 2009:17, Tiller 2006: 43). Både aksjonsforskning og aksjonslæring kan plasseres innenfor konstruktiv pedagogikk. Begrepet aksjonsforskning adresseres til forskningens territorium og må ifølge Tiller ikke forveksles med begrepet aksjonslæring som er aksjonsforskningens lillebror:

Det har mye til felles med erfaringslæring, men kan sies å være en litt mer kontant og direkte utgave av det å lære gjennom erfaring (ibid: 43).

Aksjonsforskning er ifølge Tiller: «...et helhetlig forskningsopplegg av konstruktiv karakter, hvor forskeren aktivt deltar i forandrende inngreip i det studerte feltet (ibid).»

Aksjonsforskere forsker sammen med aktørene i praksis. I den praktiske aksjonsforskningen er samarbeidet mellom lærere og forskere større:

«De konkrete intervensjonsprosessene blir en del av forskningsopplegget. Dette opplegget er det som klartest identifiseres som aksjonsforskning (ibid: 48).»

Også Steen-Olsen og Postholm understreker skillet mellom forskerens forskning og praktikerens praksis:

Når vi skiller mellom aksjonsforskning og aksjonslæring, skiller vi også mellom forskerrollen og praktikerrollen (ibid:18).

Her defineres også aksjonslæring slik:

Aksjonslæring er en aktivitet som har utgangspunkt i lærerens konkrete handlinger, hvor kritiske og systematiske refleksjoner over daglige erfaringer bidrar til å utvikle egen praksis. (ibid)

I skolesammenheng er det aktuelt å bruk begrepet aksjonslæring om det lærere og skoleledere gjør i sin hverdag, og aksjonsforskning om det forskere gjør når de forsker sammen med lærere og ledere i skoler. Aksjonslæring knyttes til læreres og skolelederes "forskende" aktivitet (ibid:50). Aksjonslæring forutsetter konstruktive spørsmål, mens andre typer forskende aktivitet av lærere kan ha konsterende eller vurderende spørsmål, eller hypoteser. Den er altså ikke basert på vitenskap, men heller ikke praktisk viten. Aksjonslæring er til gjengjeld basert på profesjonsviten. Denne kjennetegnes av hva lærere kan og bør gjøre, og hva som virker i pedagogisk praksis. Profesjonsviten er gjerne teorirelatert, men uten vitenskapskrav. Aksjonslæring handler om å generere læring ut av erfaring (ibid: 51). Aksjonslæring kan ifølge Tiller defineres som en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess der intensjonen er å få gjort noe:

Aksjonslæring skal hjelpe mennesker ut av handlingslammende situasjoner og bli et hjelpemiddel til å ta i tak i omgivelsene med sikte på å forandre dem til noe bedre. (ibid: 52).

Aksjonslæring kan forklares som en læringsprosess der en gruppe aktører observerer og reflekterer over egne yrkeserfaringer. Denne læringsprosessen gjøres på en systematisk måte samtidig som aktørene prøver ut nye tiltak. Læringsprosessen er en aktiv handling som pirker i systemet og setter det i mer bevegelser (ibid: 43). Refleksjoner over erfaringer står sentralt i en slik prosess. Refleksjonene kan gi mer innsikt i verdier knyttet til egen praksis. Dette kan være til stor hjelp for å etablere ny praksis. Tiller forklarer det rasjonelle grunnlaget for aksjonslæring med fire basisaktiviteter: anvendelse av en vitenskapelig framgangsmåte, søking etter fornuftige avgjørelser, utveksling av gode råd og konstruktiv kritikk samt læring av ny atferd. Her viser han til Revans (om Revans 1982 i Tiller 2006: 52). Aksjonslæring er noe som praktiseres. Aksjonslæring er også et verktøy for innsamling og analyse av informasjon som brukes for å forbedre eller endre praksis i en organisasjon, i dette tilfellet en

skole. Selvutvikling er et viktig aspekt ved aksjonslæring. Det samme er perspektivbrytninger og perspektivmøter. Prosessene støttes av kollegaer med mål om å få gjort noe. Det handler om å forstå seg selv og det man erfarer:

Aksjonslæring handler om å forstå det man erfarer, forstå seg selv og få øye på det som befinner seg i dypet (ibid: 54).

Tiller nevner skrivning og dokumentasjon som viktige redskap i aksjonslæring (ibid: 53). Dette kan handle om å synliggjøre praksiser, erfaringsdeling og sette ord på erfaringer og praksis. Tiller anbefaler en trinnvis opptrapping av aksjonslæring. Målet er at: «*aktørene selv tar ansvar for egen og andres læring (ibid).*»

I denne studien brukes aksjonslæring for å heve kvaliteten på skolens pedagogiske utviklingsarbeid. Gjennom aksjonslæring jobber prosjektet frem kritiske og systematiske refleksjoner rundt aktørenes erfaringer. Dette for å utvikle ny praksis og at aktørene i prosjektet selv finner løsninger med tanke på aktuelle pedagogiske utfordringer.

3.2 Metode

Samfunnsvitenskapelige forklaringer krever forståelse av aktørers grunner og handlinger i den samfunnsmessige og historiske kontekst de befinner seg i (Kalleberg, Malnes og Engelstad, 2009: 86). Ved bruk av kvalitativ metode tar oppgaven i bruk fleksibel forskningsmetode. Eksempler på dette er intervju, dokumentasjon av prosessarbeid, notater, skriveprosess og erfaringsdeling. Det er gjort opptak av alle intervjuene. Disse er fortolket og tematisert. I tillegg er det ført logg og skrevet notater fra deltakelse og observasjon i timeplanmøter og samtaler. Det er også delt ut spørsmålsskjema underveis i prosjektet (se vedlegg 3).

Feltarbeid i egen kultur

Det å drive feltarbeid i egen kultur er et eksempel på kvalitativt orientert forskning (Wadel 2016). Denne typen samfunnsforskning fokuserer på innhold, beskaffenhet og betydning (ibid: 17). Feltarbeidet handler om relasjonelle begreper som går direkte på samhandling mellom individ og gruppe.

Forskningsintervju og grounded theory

Formålet med intervju som metode er «... å fremskaffe fylldig og beskrivende informasjon om

hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon» (Dalen 2011: 13). Kvalitative intervju er spesielt godt egnet til å få innblikk i informantenes erfaringer og livsverden med mer. Både under analyse og drøfting av utvalg senere, bygges det på grunnprinsipper utledet fra Grounded-Theory-tradisjonen (Dalen 2011: kapittel 3). Dette da et slikt utgangspunkt anses for å være godt egnet i kvalitative intervjustudier. Metoden er påvirket av kvalitativ forskning influert av symbolsk interaksjonisme og pragmatisme. Ved hjelp av en definert kodingsprosess utvikles teori om sentrale fenomener i det empiriske materialet:

En «Grounded-Theory»-tilnærming tar utgangspunkt i det empiriske datamaterialet og er på den måten grounded i data. Det betyr at det er informantenes egne oppfatninger og perspektiver som danner utgangspunkt for analysen. (ibid: 41)

Gjennom en tematisering av data fra intervjuene (fokusområder), vil studien kunne finne ut hvor hovedtyngden i aksjonslæringen bør ligge. Arbeidet starter med en teoretisk utvelgning for sammensetning av egnede utvalg som informanter, fokusområder og valg av type spørsmål. Prosessen forsøker derfor å gjenspeile en maksimal variasjon innenfor det fenomenet som studeres for så å plukke ut enheter som sammen vil kunne speile ulike dimensjoner i det aktuelle temaet. Dette omtales gjerne som teoretisk sensitivitet, der en forsker ser muligheter i materialet. Denne sensitiviteten mener Dalen kan oppøves:

Noen mennesker har genuine evner til å se teoretisk lovende perspektiver i forskningsmaterialet allerede tidlig i analyseprosessen. De «værer» at noe er viktig, og de bruker sin skapende og ofte litterære evner til å fange noe eksistensielt i informantenes uttalelser.(ibid: 62).

Studien tar i bruk metoder for å synliggjøre lærernes erfaringer, refleksjoner, ytringer og vurderinger av egen praksis og skole. Dette arbeidet baserer seg på Tillers forståelse av at kvalitative metoder må bygge på sentrale kjennetegn ved kvalitativ forskning. Tiller nevner følgende fem kjennetegn (Tiller 2006: 66):

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1.Hendelser forstås i sin sammenheng2. Det er naturlige, ikke-konstruert undersøkelseskontekst forskerne deltar i3. Aktørens eget perspektiv blir viktig4. Opplevelser og erfaringer betraktes i et |
|--|

helhetsperspektiv

5. Målet er en helhetlig forståelse

Kjennetegn ved kvalitativ forskning (Tiller 2006)

3.3 Validitet og reliabilitet

I kvalitativ forskning vil validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet) måtte defineres på andre måter enn i kvantitativ forskning. Dalen mener kvalitativ forskning bør behandle spørsmål som er knyttet til disse to begrepene, men at det må brukes *andre* begreper enn terminologi fra kvantitative studier (Dalen 2011: 93). I stedet bør fokus ligge på validitetsdrøftinger: « *Dette skyldes at reliabilitet av mange oppfattes som et lite egnet begrep innenfor kvalitativ forskning (ibid).*» Dalen understreker nøyaktighet i beskrivelser av forskningsprosesser. Beskrivelsene må: «*... omfatte forhold ved forskeren, informantene og intervjusituasjonen, samt angivelse av hvilke analytiske metoder som er anvendt under bearbeidingen av datamaterialet (ibid).*»

Dalen støtter seg til Kvale og Brinkmann (om Kvale og Brinkmann 2009 i Dalen 2011: 93). I følge Dalen har Kvale også tidligere pekt ut former for validering for å sjekke kvaliteten i et forskningsprosjekt: *Validering av observasjon, validering av observasjon og tolkning og validering av forskerens tolkninger av de foreliggende observasjonene*. Kvale nevner også *pragmatisk validitet*. Dette er en vurdering av hvorvidt *resultatene* «*... er anvendbare i forhold til det forskningsfeltet de er hentet fra (ibid: 94).*» Dalen drøfter validitet i kvalitative intervjustudier videre. Hun kommer frem til at det å legge forholdene til rette for intersubjektivitet styrker validiteten i fortolkningen av informantenes uttalelser (ibid: 95)

Slik jeg leser Dalen baserer denne studiens validitet seg på at jeg som forsker og medaktør har god kjennskap til skole og informanter. Jeg har også bred bakgrunn fra undervisning, og er i tillegg medaktør i aksjonslæringsprosjektet. Et slikt forskningsdesign fordrer dermed tillit, intervensjon og intersubjektivitet. Dette sikres gjennom samsnaking og samrefleksjon. I tillegg er prosjektet sikret gjennom en referansegruppe. Kravet om pålitelighet må derfor behandles på en annen måte. Jeg må gis tillit, jeg må selv kunne praktisere og utvise tillit. Prosjektet skal produsere kunnskap, erfaringer og innsikter skolen og andre interessenter kan

bruke. Anvendbar kunnskap gir betydning og relevans. En endring underveis i prosjektet, basert på refleksjoner rundt erfaringer, vil være et eksempel på dette. Informantene fikk også utdelt oppfølgingsspørsmål basert på data fra intervjuene.

3.4 Forskerrolle og forskningsetikk

Ifølge Dalen er det viktig at en forsker eksplisitt gjør rede for sin spesielle tilknytning til det fenomenet som studeres. På den måten får leseren en mulighet til å vurdere kritisk i hvilken grad slike forhold kan ha påvirket tolkningen av resultatene (ibid: 94). Jeg har deltatt i et aksjonslæringsprosjekt med et miljø jeg har kjennskap til. Iberegnet aksjonslæringstiden, har jeg jobbet ved skolen i halvannet år. Siden aksjonslæring er valgt som forskningsdesign, utfordres og endres premissene for forskerrolle. Erfaringer fra intervjuene tyder på at et godt kvalitativt forskningsopplegg er avhengig av tillit. Dette for å bygge på menneskelig samspill. Menneskelig samspill er en metodisk forutsetning for å skape intersubjektivitet mellom forsker og informant (ibid: 95). Dette understøttes fra andre teoretiske hold som tidligere nevnt. Det er en utbredt oppfatning i kvalitative forskningsmetoder om viktigheten av å innta en *distanse* til selve datamaterialet. Distanse regnes som en forutsetning for å klare blikket og utvikle et metaperspektiv på dataene (Kalleberg, Malnes og Engelstad 2009). Forskere som identifiserer seg med praksisutøverne kan i verste tilfelle miste fokus eller balanse i forskningsprosjektet, noe som er helt avgjørende for å kunne analysere arbeidsprosessene. Forskningsprosessen krever at forskeren *mestrer å veksle mellom nærhet og distanse* til både feltet og aktørene i feltet. En metodisk side ved aksjonslæring er at aktørene engasjerer seg med medaktør/forsker på et intervensjonsopplegg. Dette kjennetegner en forbedringsprosess som også er en forskningsprosess: « *Den konkrete forbedringsprosessen blir dermed også en forskningsprosess som kan gi forskeren et datamateriale om tilstander, endringsprosesser og motstand mot forandringer* (Kalleberg, Malnes og Engelstad 2009: 100).»

Forskningsetikk er ivaretatt gjennom informering om prosjektet og anonymisering av alle deltagerne. Prosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata AS og er meldepliktig i den sammenheng. Prosjektdeltakelse er frivillig og alle informanter til intervjuene har frivillig signert under en kontrakt de står fritt til å gå bort fra om nødvendig. Elever og foreldre er fullstendig anonymiserte.

3.5 Svakheter ved aksjonslæring som forskningsdesign

Aksjonslæring er i dag en godt etablert forskningsform for å lære ved egen arbeidsplass. Like fullt stilles det spørsmål i tradisjonelle sammenhenger rundt hvorvidt praktikernes bidrag kan aksepteres som legitim teori. Den vitenskapelige statusen er riktignok preget av uklarheter. Kritiske røster undrer seg over hvordan noe kan kalles forskning når forskeren selv har fingrene borti praksisfeltet. Deltakerne, som også er medforskere, i et aksjonslæringsprosjekt, griper jo selv aktivt forandrende inn i feltet som studeres (Tiller 2006: 46). Tiller advarer mot å tro at utviklingsarbeid uten videre kan bli til aksjonslæring (ibid: 29). Aksjonslæring må praktiseres, eller blir det tomme begreper. I et prosjekt hvor en eller flere aktører eksempelvis blir syke eller melder seg ut, eller av andre grunner er forhindret fra å delta systematisk vil prosjektet svekkes. Her ligger det også mulighet for læring. Debatten rundt erfaringslæring er viktig i skolen (ibid). Andre innvendinger går ut på at denne typen forskning ikke skiller seg metodisk eller vitenskapelig mer ut enn annen forskning, den er til gjengjeld mer uttalt og eksplisitt (Steen-Olsen og Postholm 2004: 22-24). Et interessant poeng er spørsmålet om hvor forskningens lojalitet ligger. Tiller drar i denne sammenhengen frem slagordet om at lojaliteten er knyttet til prosjektet og ikke teorien. Han mener kritikken blander nivå ved å koble metode til forskningsdesign, for eksempel ved at det å observere likestilles med det å utøve forskning. Tiller gjør oss samtidig oppmerksomme på at noen typer problemer lar seg best besvare av forskere som aldri har vært i feltet.

En felle ved aksjonslæring er etiske utfordringer ved å sette i gang et endring- og utviklingsarbeid som er temporært, altså i et avgrensa tidsrom (Tiller 2006). I det øyeblikket prosjektets arbeid er over, er også rollene avsluttet. Det er viktig at avslutningen er tydelig og avklart både på forhånd og i slutfase av feltarbeidet. Målet er jo at aktørene og feltet skal være i stand til å finne egne løsninger, ikke å bli avhengig av en veileder eller et forskningsprosjekt. En annen svakhet er at aksjonslæringen bidrar til å skyve fokus bort fra lærerens praksis og skoleutvikling og over på aktiviteter og begrep som har en akademisk tradisjon og virker fremmedgjørende. Styrken i aksjonslæring er at aktørene blir mer bevisste på, og kan ta i bruk det som allerede finnes av kunnskap.

3.6 Datagrunnlag

Datagrunnlaget for studien baserer seg på dybdeintervju med fire lærere og to ledere, oppfølgingsspørsmål, to timeplanmøter (aksjon), erfaringsdeling fra et skolebesøk (aksjon), dialoger og møter om årsoppgaven (tabell 3 – arbeidsplan for prosjektet). Valg av informanter er gjort på bakgrunn av ulik alder, kjønn, utdanning, ansettelsesforhold og stillingstittel. Gruppen er derfor sammensatt med ulike variabler som ansiennitet, nasjonalitet og stillingstittel. I tillegg tar studien i bruk innspill fra elever og foreldre til skolens utviklingsarbeid. Studien er kvalitetssikret gjennom en referansegruppe på to lærere og en leder. I min metodiske framgang har jeg hovedsakelig benyttet meg av *Samfunnsvitenskapenes oppgaver, arbeidsmåter og grunnlagsproblemer* (Kalleberg, Malnes og Engelstad 2013), Monica Dalens *Intervju som forskningsmetode* (Dalen 2011) og *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen* (Tiller 2006). Kollegiet fikk utdelt 29 spørsmål fordelt på seks fokusområder. I løpet av intervjuene stilles en rekke åpne spørsmål. Målet med intervjuene var å få frem reflekterende svar. I tillegg stilles åpne spørsmål da lærerne i all hovedsak jobber individuelt med fag og undervisning. Dermed er det et poeng at informantene kan reflektere og formidle et *bredt* bilde fra egen undervisningserfaring. Dette er også et viktig poeng for å få frem verdisyn og profesjonelt selvbilde, begge viktige bestanddeler i teori rundt organisasjoner og skolekultur. Med utgangspunkt i seks fokusområder (tabell 2) blir informantene stilt spørsmål om blant annet rolle, pedagogisk miljø, kompetanse, skolekultur og syn på, utviklingsarbeid. Område 1 synliggjør fokusområder som i utstrakt grad er individbetinget. Område 2 synliggjør fokusområder betinget av samspill mellom individ og praksisfellesskap. De to områdene må oppfattes som felt og ikke hierarkiske nivå. Dette betyr helt konkret at område 2 beskriver kvaliteter der læring og praksis møter kollegium, skolekultur og lokalsamfunn eller andre aktører. Anonymiserte utsagn om de seks fokusområdene ble tatt opp i det første dialogmøtet. Kollegiet uttrykte åpenhet og interesse for utsagn og refleksjoner fra både intervjuene og under selve møtet. Studien presenterer en oversikt over nøkkelord og utsagn som underbygger bildet kollegiet har av de seks fokusområdene. Relevante nøkkelord fra intervjuene er plassert inn i en tabell til internt bruk. Dette er gjort med alle seks fokusområder som eksemplifisert i tabell 2. Videre er ord og verdier samlet opp i tema.

Område 1	Lærerrollen	Kompetanse	Pedagogisk miljø
Område 2	Skolekultur	Pedagogisk utvikling	Bidrag til utvikling

Tabell 2

Antall ansatte	Måned	Innhold
Hele kollegiet	januar	Introduksjon av aksjonslæringsprosjekt
3	februar	Dybdeintervju
3	mars	Dybdeintervju
Kjernegruppe	mars	Møter, aksjon (timeplanmøter)
Hele kollegiet	April-mai	Oppfølgingsspørsmål, aksjon (skolebesøk og timeplanmøter), dialog

Tabell 3 – arbeidsplan for prosjektet

Videregående trinn har et fellesteam for alle faglærere og pedagoger. Skolen gjennomfører en rekke tverrfaglige prosjekter i løpet av skoleåret. Dette gjør at hver enkeltlærer står ansvarlig for eget fagområde. Det er opp til hver enkelt lærer å sette seg inn i skolens egen nasjonale lærerplanen innen eget fagområde. Planen ligger tilgjengelig på nett, og er noe systematisk innarbeidet i skolens planverk. Enkeltlærere former eget undervisningsopplegg. I tillegg skriver faglærere det skolen kaller årsplaner, som er en kort beskrivelse av tema og emner et fag skal jobbe med i løpet av et skoleår. Mye ansvar ligger både på enkeltlærere og ledere. Dermed er det viktig at intervjuene gir rom for hver enkelt aktør, og kommer i dybden av tema som tas opp i intervjuet. Dette ble i stor grad gjort, og tilbakemeldingene på intervjusituasjon, spørsmålsrekke og fokusområder, har i all hovedsak vært entydig positive. Det er en utfordring å løse hvordan dette ansvaret kan forstås, kartlegges, fordeles og organiseres på en helhetlig og hensiktsmessig måte. For å bygge identitet innenfra må kollegiet kjenne hverandres ståsteder. Det ble derfor relevant å ta med refleksjoner fra intervjuene til dialogmøtene. Noen refleksjoner er svært entydige og klare opplevelser av hvilke utfordringer kollegiet har er også rimelig entydige – mens hensiktsmessig fordeling av

roller og ansvar er det sprikende oppfatninger rundt. Timeplanarbeidet er eksempel på det siste.

Oppsummering

Jeg har i min metodiske tilnærming til studien redegjort for prosessen fra intervjusituasjon, via opptak, tilbakemeldinger fra informantene, transkripsjon til den endelige utskriften. Jeg har forklart at studien vektlegger empiri som er relevant for utvikling av ny praksis. I den empiriske delen gis det fylldige beskrivelser av informantenes erfaringer, opplevelser og refleksjon rundt seks fokusområdene som knytter seg opp til studiens problemstilling og tre forskningsspørsmål. Jeg har stilt 29 semistrukturerte spørsmål som gir mulighet for innholdsrike og fylldige beskrivelser. Jeg har gjennom referansegruppen kvalitetssikret opptak og intervjuguide. Ved hjelp av tolkningsvaliditet har jeg søkt å finne indre sammenhenger i datamaterialet. Her har jeg også sjekket uttalelser og formuleringer opp mot referansegruppen. Jeg har gjennom fokusområder og bruk av tabeller kodifisert funn fra datamaterialet.

4.0 Datagrunnlag for prosjektet

I dette kapittelet beskriver og presenterer jeg prosjektet og igangsettingen av aksjonslæringen. Beskrivelsene tar utgangspunkt i et kollegiums refleksjoner og forståelse av blant annet kompetanse, miljø, utvikling og skolekultur. Jeg oppsummerer data og funn helt til sist i kapittelet.

Fokusområder

Aksjonslæringen fant sted i et lite og tett kollegium som reflekterer rundt praksis og læring i en endringssituasjon. Aksjonslæringen gikk ut på å sette i gang refleksive læringsprosesser rundt egen praksis og virksomhet blant ledere og lærere. Fem lærere og to ledere ble intervjuet. Intervjuene fokuserer på seks områder jeg har valgt ut etter samtaler og diskusjoner med kollegiet rundt hvilke konkrete områder skolen bør jobbe med (tabell 2). I denne delen av studien deltok jeg i skolens lærings- og utviklingsarbeid. Jeg har delt inn fokusområdene i to områder (Område 1 og Område 2), disse er for felt å regne. De er ikke ment som hierarkiske områder. Område 1 synliggjør fokusområder som i utstrakt grad er individbetinget. Område 2 synliggjør fokusområder betinget av samspill mellom individ, praksisfellesskap og omverden. Dette betyr helt konkret at område 2 beskriver kvaliteter der læring og praksis møter kollegium, foreldre, skolekultur og lokalsamfunn eller andre aktører. Tanken er at tabellen skal illustrere områder der den enkeltes verdier spiller inn på praksisfellesskap både på individnivå og gruppenivå, og verdier dette fellesskapet samlet ønsker utvikle.

Område 1	Lærerrollen	Pedagogisk utvikling	Bidrag til utvikling
Område 2	Skolekultur	Kompetanse	Pedagogisk miljø

Tabell 2

Førsituasjon

Kollegiet jobbet systematisk med å utvikle et helhetlig pedagogisk tilbud som skulle samsvare med skolens pedagogiske identitet og verdier. Identitet og verdier var ikke tydelig definerte og etablerte. Kollegiet hadde kort tid til å stake ut strategier, samhandle og samarbeide. I løpet av 6-10 måneder skulle det avgjøres om skolen fikk fortsette eller må avvikles. Uavhengig beslutningen måtte kvaliteten på arbeidsdagen og undervisningen holdes ved like. Framgangsmåten gikk ut på å identifisere, og i fellesskap beskrive, hvordan kollegiet forstod eget praksisfelt og så for seg muligheter til å utvikle det. Dette gjaldt for eksempel hvordan

lærere så på lærerrollen og hvordan lederne så på lederrollen. Prosessarbeidet gikk ut på bevisstgjøring og refleksjon rundt egen praksis, erfaringer, miljø, utvikling og skolemiljø, for så å invitere til tolkning og drøfting. Endringsarbeidet kom kollegiet frem til i fellesskap.

Prosjektet og aksjonslæringen settes i gang med intervjuene. Før intervjuene fant sted, bar kollegiet preg av en uviss vente-og se-situasjon. Eksempelvis arrangerte skolen åpen dag, i løpet av nyåret, et arrangement kollegiet opplevde som vellykket. Lærere og elever hadde positive samtaler rundt dette arrangementet. Et par uker etter åpen dag, fikk kollegiet innspill fra en av lederne om at enkeltelever ved skolen mente det ble for mye fokus på elever utenfra under arrangementet. Kollegiet diskuterte lederens innspill. Under et møte den ene uken oppfattet deler av kollegiet skolens situasjon midlertidig trygg, for så å gi uttrykk for midlertidig utrygghet under neste ukes møte. Lærerne uttrykte ulike oppfatninger om hvorvidt nevnte reaksjoner fra aktuelle elever baserte seg på trygghet eller utrygghet. Lærerne hadde ulike reaksjoner og tanker rundt dette. Den midlertidige utryggheten hos enkelte i kollegiet, gjenspeilet seg i møteagendaen for de faste planleggingsmøtene samt tilbakemeldinger fra ledelsen til referater og innspill under disse møtene. I denne perioden er det enda usikkert om det vil bli nok søkere for neste skoleår, noe som vil påvirke styrets beslutning om videre drift.

4.1 Data

Intervjuene er semistrukturerte i den forstand at spørsmålene er formulerte og skrevet ned på forhånd. Spørsmålene har åpne og undersøkende formuleringer med muligheter for ulike innfallsvinkler. Alle spørsmålene er gruppert rundt seks fokusområdene. Studien kartlegge funn fra fokusområdene og oppsummerer disse i en egen modell i slutten av dette kapitlet.

4.1.1 Fokusområde 1: Lærerrollen og lederrollen

Jeg har i intervjuene presisert at fokusområde 1 handler om *lederrolle* ovenfor lederne som er intervjuet, og *lærerrolle* ovenfor lærere som er intervjuet. I intervjuene kommer det frem at både ledere og lærere anser lærerrollen for å inneha et stort samfunnsmandat. Lærerrollen anses hos alle informantene for å være viktig samt inneha en omfattende breddekompetanse. Lederrollene anses for å ha både et omsorgsperspektiv og funksjonelt perspektiv i kollegiet.

Ulike perspektiver

Alle informantene er enige om at lærerrollen er omfattende: Den innebærer enormt mye, den

handler om å tilegne seg kunnskap, om å jobbe med fag, om å formidle, om fordypning og om veiledning i utviklingsprosesser med ungdom. I flere svar gis det uttrykk for at det å få bruke egne evner har høy verdi:

Det betyr at jeg er i en yrkessammenheng hvor jeg bruker mange sider av meg selv, uten at jeg tenker på bestemte fag. Jeg får brukt meg selv i spekteret av det jeg kan, det er bra og utviklende.

Et annet svar gir uttrykk for at faglig utvikling er en motivator.

Jeg har alltid syntes at det var gøy å tilegne meg kunnskap, og at det å jobbe som lærer har vært en fin måte å fortsette å gjøre dette. Samtidig kan jeg holde liv i det jeg synes er spennende. Jeg kan fortsette å jobbe med faga mine selv om jeg er ferdig å studere. Så synes jeg det er veldig fint å få lov til å veilede elever inn i en utviklingsprosess og læreprosess. Både med fag men også i miljøet og i samfunnet: Å prøve å få de til å reflektere rundt hva læring er og hva er samfunnet?

Lærerrollen handler for andre i kollegiet om et normativt ansvar:

Den innebærer helt sikkert noe som har med et moralsk ansvar å gjøre, et ansvar for å være en person som de kan stole på, en person som snakker sant. Noen som har gått en vei, som står foran dem som en voksen, som kan snakke om alt En feilbarlig person, men en person som i hvert fall streber etter å være et ideal for elevene. Lærerrollen ligger i noe man strekker seg etter.

Omsorg utgjør et fjerde perspektiv flere lærere tar opp:

I tillegg har jeg et ansvar i å være noen som kommer med noe som skal gi de noe verdifullt, og det kan ikke bare være fakta, men også opplevelser, det å møte mennesker i ulike livssituasjoner, det å møte skapende mennesker, kunstnere, diktere, forfattere, og formidle det menneskelige prosjekt til dem.

En av lærerne fremhever at lærerrollen er en prosess, og knytter tanken til et metaperspektiv om prosess og refleksjon:

Den er et hendelsesforløp, det handler om å få frem en hendelse, en aktivitet. Det er jo det å våge å kunne stå i verden ovenfor elevene, det unge mennesket.

Lærerrollen er en rolle kollegiet mener bør tas mer på alvor. Kollegiet vektlegger arbeidet med hele mennesket og menneskelig kompetanse, prosessorienterte aktiviteter, veiledning og tverrfaglighet. En av lærerne fremholder at læreryrket er et yrke som aldri kan erstattes av for eksempel roboter. Samtidig er det noen som kommer med et hjertesukk over at skolen og

læreren har et stort og ambisiøst samfunnsmandat. Flere lærere innvender at læreryrket og skole i den sammenheng opplever ufortjent negativ omtale og etterspør større handlingsrom for lærerne til å selv uttale seg blant annet om verdien av didaktikk. Flere *lærere* opplever at det snakkes negativt om læreryrket, og at diskusjoner rundt målstyring har kommet i veien for verdien av selve profesjonen.

Frihet er også et sentralt perspektiv på lærerrollen i kollegiet:

Jeg opplever at en skole skal være fri, og at en lærer skal være fri, det er noe av det viktigste. At en voksen formidler står i et frihetsfelt og er en skapende person, og ikke er pålagt altfor mye ovenfra. Jeg tror på en direkte kontakt mellom et eget initiativ og kreativiteten mellom den enkelte lærer og barnet. Derfor er jeg lærer.

Både omsorg og frihet trekkes frem i et konkret eksempel om skolens læreplan:

Jeg synes læreplanen og intensjonen i pedagogikken til sammen utgjør en enighet om at elevene skal få være hele mennesker, og at det ikke er noe spesielt krav om at de skal måtte prestere på alle områder i alle fag. Det er greit å være menneskelig. Også synes jeg at skolen på papiret er mye mer tverrfaglig enn andre skoler. Det ligger i læreplanen at elementer skal inngå i alle fag.

Indre motivasjon i kollegiet ligger til grunn for hvorfor aktørene har valgt læreryrket generelt. Livssituasjoner har også vært avgjørende for geografisk valg av bo- og arbeidssted. Informantene understreker at valg av type skole har vært spesielt avgjørende for at de jobber som lærere eller som ledere. I denne skolen finner de en frihet, en medmenneskelighet og omsorg og et handlingsrom som gir mening i arbeidshverdagen og ovenfor storsamfunnet. Dette er avgjørende drivkrefter. Rent innholdsmessig er det et omsorgsperspektiv som motiverer til yrket: Muligheten til å prosessere i fellesskap med elevene, utvikle faglig innsikt samt sjansen til å bruke egne evner.

Komplekse lederroller

Det er interessant å merke seg at *lederne* har et komplekst syn på lederrollen ved at den både anses som en *funksjon* med positive fortegn, og en rolle av et *nødvendig onde*. Den omtales som en faktor som *oppretholder urettferdighet og skjevhet i samfunnet*:

I grove trekk er ledelse i verden full av problemstillinger som er store. I praksis handler ledelse om å opprettholde urettferdighet, så hvis man er i mot det er man i mot ledelse i samfunnet.

Den samme lederen definerer egen lederrolle i opposisjon til dette. Å være en medvirkende

leder som er tett på, har en funksjonell verdi for egen rolleforståelse:

Rollen for meg innebærer i større grad å være en medvirkende leder enn en instruerende leder. Også innebærer det å være en leder som jeg kan være, som er mine styrker. For det fins jo en skala som går på sånne ledertyper, som for eksempel karismatiske ledere. Jeg har ikke noen ambisjon om å være en visjonær leder i noen grad, for de visjonene og initiativene kommer jo i hovedsak fra klasserommet, selv om de ikke gjør det i praksis, folk har ikke overskudd til å tenke visjoner med mindre de får noen tips og ledes inn i det.

Den andre lederen ser på seg selv som en medhjelper og veileder. Begge lederne ser imidlertid på seg selv som medvirkende undervisningsledere, inspiratorer og fasilitatorer. I refleksjoner rundt den klassiske *lederrollen*, trekker begge lederne fram strukturell urettferdighet på et metanivå, og et ønske om å bryte med en klassisk lederrolle. Ledelsen har et ønske om å «være deltakende, nær og medvirkende».

Møtet med elever og resultater gir energi

Alle lærerne sier de «...får økt energi gjennom møtet med elevene». De tappes for energi hovedsakelig gjennom administrativt arbeid, lite konstruktiv møtevirksomhet, når de ikke får delt erfaringer, samsnakket om pedagogikk, men heller må ta opp praktiske gjøremål, strukturer og detaljer rundt blant annet datasystemer. Frustrasjon over uklare rammer og møter som ikke fungerer, er et gjennomgående tema i dybdeintervjuene med lærerne.

Hos *lederne* er frustrasjon lavere hva administrative oppgaver gjelder, og i noen grad heller knyttet til misnøye blant lærerne eller elever, samt følelsen av å ikke strekke til. Lederne gir uttrykk for å få energi av å få gjennomført aktiviteter og oppgaver. Det er interessant å merke seg at ingen av aktørene uttrykker at de mister energi av arbeidsoppgaver i seg selv. Det er type arbeidsoppgaver som virker energitappende. Lærere får energi og inspirasjon i det praktiske, utøvende arbeidet sammen med elevene. Lederne får i større grad energi av å se resultater.

Fem perspektiver

Utsagn og funn fra intervjuene kan tyde på at det er fem perspektiver som preger oppfattelsen av lærerrollen: Et subjektivt perspektiv, et funksjonelt perspektiv, et kognitivt perspektiv, et etisk perspektiv og til sist et metaperspektiv på selve mandatet der eleven spiller en rolle. Lærerrollen anses for å være under press fra samfunnet. Indre motivasjon og frihet er viktige nøkkelord for valg av yrke og arbeidssted.

4.1.2 Fokusområde 2: Kompetanse

Fokusområder 2 ønsker å få frem refleksjoner rundt kompetansebegrepet. Under dette fokusområdet gikk vi noe inn på temaet vurdering og tilpasset opplæring, disse nevnes helt til slutt. I samtale om kompetansebegrepet vektlegger kollegiet ulike aspekter med begrepet generelt. Andre aspekter deler de som gruppe. Enkelte svar handler om hvilke kompetanser læreren bør ha. Andre svar går ut på hvilke kompetanser elevene bør ha. For langt de fleste lærerne handler kompetanse generelt om noe som *gjøres med hendene, som kjennes, som utøves, øvelser, noe du bruker, en aktivitet, formidling, forvandling, om å gi noe mer enn bare det faglige og om å inneha en livskompetanse*. En av lærerne bruker oppkjøring til sertifikatet som en analogi til det å utvikle kompetanse:

Det er når du kjører sjøl!

Menneskelig kompetanse

Forståelse og empati nevnes som konkrete omsorgskompetanser av betydning. I denne sammenheng er det relasjonen lærere-elev informantene vektlegger. Dette handler:

(...).. om å få tak på seg selv, om å være en skapende person.

Eleven forstås som et *utgrunnelig vesen, med store uante muligheter, og vi skal ikke skjære og klippe så mye, men heller lokke og lure og hjelpe til utvikling.*

Alle lærerne mener kompetansen skolen bidrar til å gi eleven er evnen til å forbinde seg til verden og evne til å sette seg inn i nye situasjoner. Det handler om å ha et grep på seg selv og ha selvtillit, fordi man kjenner verden på en måte, og den livsfølelsen som kommer av å se lyst på verden, fordi man føler at man behersker den. Kompetanse forstås som noe som oppstår etter en god læringsprosess:

... at jeg har de verktøyene som trengs for å utføre en handling, det er kompetanse ... å lære å kjenne de andre rundt seg, og om å kjenne seg selv litt dypere. Hvem og hva er vi, individuelt? Hvilke personligheter vi er, og at vi ikke bare mener og syns.

En av lærerne lager det han kaller overraskende og provoserende øvelser, der han ber elever svare på et sett filosofiske spørsmål – dette for å få frem bevissthet om hverandre:

...dette handler om å lære å kjenne de andre rundt seg, og om å kjenne seg selv litt dypere. Hvem og hva er vi – individuelt? At de vet om hvilke personligheter de er, og ikke bare mener og synes.

Om kompetanse som elever bør ha, svarer en av lærerne:

Å kjenne samfunnets utfordringer. Ha mot til å gripe og redskaper til å gjøre verden til et bedre sted. Og de må være trygge på seg selv. De må være stødige og stå på sine bein, ikke la seg manipulere. Både selvstendige og selvbevisste mennesker som kan ta viktige beslutninger også utenom de store strømmingene. Vi er blant annet gode på presentasjoner, og det får de øvd rikelig på med årssoppgaven der de står foran et stort publikum.

En av lederne gir et svar med lignende perspektiv:

(...)her på skolen handler det ikke om statiske subjekt. Det er en endring hos elevene. Det er en endring fra en tilstand til en annen. Det er denne endringen elevene tar med seg videre i det langsiktige løpet, som de kan bruke til å forstå seg selv i livet eller forstå seg selv i verden. Det er de bevegelsene der. Så man må liksom snakke konkret om det i ulike sammenhenger. Det er vanskelig å snakke generelt om det.

Mål med kompetanse

Kompetanse forstås også som et langsiktig mål med øvelser på veien. En annen forståelse av begrepet lyder slik:

Kompetanse fins på mange måter. Du kan ha det i det kognitive, i det emosjonelle, sosiale, i det estetiske – og dette kompetansebegrepet må sees bredt. Derfor velger jeg jo også å være lærer og leder ved denne skolen, fordi vi har et bredt syn på kompetansebegrepet. Vi vil jo utvikle et menneske i sin helhet. Derfor er det viktig at vi har kompetansemål som står til de ulike sidene ved et menneske, som snakker til hele mennesket på forskjellige områder.

En av lærerne stiller seg undrende til at ordet «kompetanse» og at ordet «mål» er satt sammen til et nytt ord:

Kompetanse er prosessbasert. Den kan ikke være et mål i seg selv, og det er helt meningsløst å ta i bruk fragmenterte delmål. Det er prosessarbeidet som er viktig og i tillegg hvordan elever selv prosesserer kunnskap og erfaringer.

En annen lærer tror det hadde vært viktig for elevene å lære: .. noe om hva læring egentlig er. At læring ofte er mer prosessorientert enn det de tror.

En av lederne mener kompetanse handler om langsiktige mål:

Jeg legger ikke noe i begrepet kompetanse. Jeg knytter begrepet til læreplanen som er delt i en generell del – som har noen langsiktige mål for elevene – og en del med

spesifikke kompetansemål. Jeg har ikke vært opptatt av det annet enn at jeg assosierer det med noe man har. Men vi bruker det på så mange måter. Jeg tenker ikke på det ordet som en fast ting. Det avgjørende er jo å være engasjert og i stand til å tilegne seg ny kunnskap. Så på en eller annen måte må det være en kompetanse som handler om evnen til å forbinde seg med verden.

En av lærerne referer direkte fra et eksplisitt kompetansemål i skolens læreplan, da for å problematisere at teksten ser ut som et plagiat i tillegg til at nevnte kompetansemål er utfordrende å tilpasse aldersmessig for de ulike trinnene.

Læreplan og taus kunnskap

Det gjentas at skolen har en lang tradisjon for muntlig overlevering av kunnskap og ferdigheter også ovenfor nye lærere. Med unntak av to lærere, har ingen av de intervjuede noen gang gjennomført et arbeid med *lokale læreplaner*. En av lederne sier følgende om arbeidet med lokale læreplaner:

Læreplanen krever et stort arbeid med lokale læreplaner. Men denne skolen og andre skoler har sterke tradisjoner for det som er den reelle lokale læreplanen, som er taus kunnskap, så det er mitt ansvar å få alt dette ned på papiret og tilrettelegge for at lærerne skal få dette ned på papiret.

Denne lederen savner en mer operativ bruk av skolens nasjonale lærerplan, i likhet med blant annet denne læreren:

Jeg har jobbet på skolen i 35 år. Vi har aldri jobbet med lokal læreplan. Det skulle jeg ønske vi hadde gjort.

Tre av lærerne viser i intervjuet til den norske Steinerskolens nasjonale læreplan, og uttrykker kjennskap til lærerplanen for eget fagområde. En av de yngste lærerne beskriver et av fagenes formål og perspektiver, og i tillegg kompetansemål for undervisningen på utvalgte klassetrinn. Av en annen lærer omtales den nasjonale læreplanen som «... *et stykke arbeid gjort på dugnad.*» Den samme læreren uttrykker kjennskap til at den nasjonale læreplanen for tiden er under bearbeidelse, og viser til et par generelle kompetansemål fra planen. Et mindretall av lærerne nevner at de ønsker å få lære å jobbe med *lokal læreplan*. Et eksempel på at kjennskap til, kunnskap om og kompetanse fra den nasjonale læreplanen ikke dokumenteres kan illustreres med følgende utsagn fra en lærer som har jobbet i flere tiår ved skolen:

Det er en hemmelighet: Jeg kjenner ikke til den i sin helhet. Jeg kjenner til den i uinteressante detaljer. Jeg kan den ikke. Jeg vet bare om de overordnede målene. Jeg

har en ide om hva andre og tredje videregående skal igjennom. Så er det avhengig av gruppen. Jeg modifierer veien dit, slik at jeg kommer fram til det. Jeg jobber daglig med det, med tankene, når jeg forbereder meg i mitt still sinn.

Den samme læreren setter ord på det vi gjenkjenner som taus kunnskap:

Det er slik jeg forbereder meg, jeg gjør det kun i hodet eller hjertet. Hvordan skal jeg gjøre det nå på fredag? Jeg skriver ingenting, jeg kjenner på meg hva jeg skal gjøre. Jeg lærte meg jo å strikke gjennom å se på hvordan min mor strikket. Jeg skriver veldig lite.

Begrepet taus kunnskap nevnes også av en annen lærer:

Å skriftliggjøre vår lokale læreplan gjenstår. Det arbeidet er ikke godt nok gjort. Vi har en «unwritten» læreplan som er taus, som har en 40 års tradisjon og er avhengig av de lokalitetene vi har, og de lærerkreftene som er her til enhver tid. Den er egentlig muntlig og overleveres fra år til år. Den blir modifisert av de mennesker og de kreftene som kommer inn og kan ta med videre det som har levd her fra før. Og den bør også utvikle seg, og det gjør den ved at det kommer inn nye mennesker.

Det at kompetansemålene i skolens nasjonale læreplan er fordelt ut over tre år mener en av lærerne er noe av det som gir læreplanen mening:

Den nasjonale læreplanen er skåret over samme mal som den offentlige skolen. Den gir mening i den grad den er knyttet til våre gamle planer. Vi har jo kompetanser fordelt ut over tre år. Opprinnelig ville Kunnskapsdepartementet at vi skulle lage en plan for hvert år og låse kompetansemålene, men det er ikke slik vi jobber. Vi må ha den friheten.

Vurdering

Både lærere og ledere finner vurderingsarbeidet ved skolen komplekst og utfordrende. For noen er selve begrepet vurdering enspråkbarriere. I følge en av lederne har: (...)... *vurdering tradisjonelt blitt kalt evaluering ved skolen.* Begrepene brukes noe om en annen i flere svar fra lærerne i kollegiet. De fleste ser en funksjon i vurderingsarbeid. På spørsmål om forståelse av vurdering, svarer kollegiet ulikt på hvordan vurderingen bør praktiseres. Noen mener selvvurdering (egenvurdering) er viktig og vektlegger dette i egne timer. Andre er eksempelvis opptatt av undervisningsvurdering i større elevgrupper. Begrepet *vurderes* i tillegg noe forskjellig i kollegiet. En i kollegiet mener vurdering handler om *hvor nært et mål* en elev har kommet. En av lederne sier:

Det er noe man må ha enormt respekt for og det krever fingerspitzengefühl. For den vurderingen som gis må kunne forstås i forhold til alder og utvikling i faget det gjelder. Den må gi mening, og den må vurdere ulike ting: Skriftlige, muntlig, bevegelse, kunstneriske – vi har jo mange ulike fag. Men også i det sosiale samspillet mellom elevene: De må kunne hjelpe hverandre, korrigere og gi tilbakemeldinger. Et godt arbeidslag som speiler hverandre og hjelper hverandre i å bli bedre. Det må en lærer hjelpe til med.

En av lærerne mener at vurdering er til for å hjelpe eleven videre:

Det kan vi i beste fall bidra med. Og jeg synes det er viktig at vurderingen er positiv og ikke gir mindre positive kommentarer eller kritiske og påpekende mangler. Jeg gjør ofte selvvurderinger over andres vurderinger, altså at elevene er med eller evaluerer hverandre i grupper.

En av lederne trekker fram annen tilbakemelding som utfordrer dette synet:

Vi må tørre å være litt mer tydelig på hva som mangler. Og det er standard svar vi får på tilbakemeldinger fra elevene våre. Vi er flinke til å gi tilbakemeldinger på hva de mestrer, men ikke på hva de ikke mestrer. Det er kanskje en feilslått tradisjon.

Lederen supplerer tilbakemelding med følgende innspill:

I videregående må vurderingen speiles mot nasjonale standarder. Og det er vårt store dilemma: når og hvordan går vi fra den formative til den endelige sluttvurderingen?

En av de to lederne stiller seg kritisk til standardiserte vurderingsformer, men uttrykker samtidig ambivalens for vurderingsarbeidet:

Vurdering er lærende tilbakemeldinger til elevene, og det tror jeg vi er enige om i denne skolen og resten av verden. Det er bare måten det gjøres på, hvordan delt opp i usammenhengende biter og kompetansemål i offentlig skole som ikke speiler verden. For verden er jo bygget opp i en helhet, ikke i usammenhengende biter – og når man kutter ut små biter av det, blir det kunstig og rart og lite egna for elever og forbinde skolens og skolens aktiviteter med livet og det elevene observerer rundt seg. I videregående er det mer vurdering opp mot nasjonale standarder, men det er den enkeltes løp som er interessant og det viktigste for den enkelte.

En av lærerne sier vurderingsarbeid har vært mer gjennomgående systematisert tidligere, blant annet har det vært gjort mappevurderinger en del år tilbake. I dag har ikke skolen noen felles systematikk på dette arbeidet, sett bort fra karaktersetting med eget kommentarfelt,

halvårsvurderinger og et skjema for kartlegging av oppnådde kompetansemål i alle fag.

Tilpasset opplæring

Langt de fleste lærere og ledere har en oppfatning av at skolen tilpasser opplæringen til skolens elever. Langt de fleste i kollegiet mener dette skjer gjennom undervisningsmetoder og didaktisk arbeid. I beskrivelsen av hva tilpasset opplæring er, forteller en lærer med spesialpedagogisk bakgrunn at det handler om:

Det å lære noe i et fag innenfor sine muligheter. Ved mindre klasser har den enkelte lærer tid til hver enkelt elev, og større mulighet til å se hver enkelt elev, Dette mener jeg vår skole har en sterk tradisjon for. Det ligger et menneskesyn i bunnen som muliggjør dette. Her på skolen tror vi jo alle mennesker har sine muligheter og sine kvaliteter og det bør vi tilrettelegge for i de ulike timer og ulike fag. Det fins jo helt banale, tekniske muligheter som lydbøker, opptaksmuligheter for video, bare det å gi mer tid til enkelte elever. Det tror jeg vi generelt er veldig god på. Det er viktig at vi skriftliggjør dette.

En av lærerne svarer derimot kritisk på forståelse av, og praksis med, tilpasset opplæring:

Jeg er litt provosert av det. Jeg har hatt mange elever som skal ha tilpasset opplæring, og mange ganger opplever jeg at den er feil. Hva skal de tilpasses i? Og hva er det vi skal gjøre slik at de tilpasses til det? Jeg bryr meg ikke om det! Nå har jeg ikke språkfag og kan være litt mer sosial. Og mer provoserende. Ofte synes jeg IOPen er forsiktig og for snill. Den tilpassa opplæringen er ofte for lite krevende. For elever med spesielle behov skal få en skarpere, et tydeligere krav på seg eller den tilpassede opplæringen. Foruten dette er jo tilpasset opplæring viktig.

En kritisk refleksjon trekke fram tidsaspektet:

Jeg har dårlig tid, kun 45 minutter i uka per klasse. Mye av tida spises opp av ting, så til slutt sitter jeg igjen med 30 minutters effektiv undervisning, da henter jeg inn det vi jobba med forrige gang, så gjennomgår jeg tema eller jeg presenterer noe, så lar jeg de snakke sammen, eller jeg bryter kanskje opp i øvelse.

Læreren never smidighet som en egenskap for tilpassa opplæring. Dette gjelder også for elever som ikke er utpreget kommunikative

Forskjellen er stor fra vg1 til vg3. Tredjeklasse er mer åpne og byr på seg selv. Elever i andre klasse er opptatt av å si det de tror jeg vil høre, og det er jo vanskelig når jeg ber de si hva de tenker. Det er vanskelig når vi skal ha en filosofisk samtale, der er det

veien som er målet. Så når elevene skal reflektere og de spør: Hva er du ute etter? Og jeg svarer: Nei, det er at du skal tenke!

En av informantene mener skolens menneskesyn og undervisningsmetodikk sikrer en betydelig grad av tilpasset opplæring i seg selv. Læreren mener det er mye å hente av tilpasset opplæring gjennom tekst, blant annet mengde tekst i oppgaver, selve utformingen av tekst, og at alle tekstoppgaver tilpasses og avpasses.:

... jeg tror at vår undervisningsmetode kanskje gjør en del av oppleggene mer individuelt tilpasset. Det er jo ikke kunnskapsmengden de skal evalueres på, men måten de gjør ting på. For eksempel et arbeidshefte. Læreren står jo og foredrar, men de oppfatter jo forskjellig. I sin egen bearbeidelse av stoffet er der allerede en tilpasning. Det er allerede en tilpasning der en elev skal skrive om Napoleonskrigen og så skriver om Napoleons hest, mens en annen skriver om slaget. Den gjengivelsen de gjør, den er individuell, og ettersom det er et veldig sterkt mål med alt vi gjør her, både i kunstnerisk fag og andre fag, at vi er ute etter å fange opp det individuelle uttrykket, noe vi oppmuntrer til, så ligger det mye individuell tilpasning i det.

Et fag som trekkes frem flere ganger er de praktisk-estetiske fagene. Her mener flere lærere skolen legger opp til tilpasset opplæring:

Jeg driver med mye av dette i det daglige, fordi vi driver så mye med kunstoffag. Og kunst kan aldri være annet enn individuell. Det kommer an på oppgaven, men når de lager en skulptur er det jo deres individuelle uttrykk de jobber med. Så på en skole med mye kunstoffag er det en mye større dyrking av enkeltmenneske. For kunnskap er det samme for alle på en måte, mens et kunstnerisk uttrykk er alltid individuelt. Og det gir jo veldig mye selvtillit. Det å lære seg å uttrykke seg selv. Det er en øvelse i å være seg selv.

Tilpasset opplæring blir forstått som viktig. Tilpasset opplæring blir forklart nokså subjektivt. Det er en utbredt oppfatning at skolen tilpasser opplæringen, selv om arbeidet ikke foregår like systematisk etter enkeltes utsagn. Det råder noe uenighet om hvor god vurderingen bak en IOP er, men skolens undervisningsmetodikk for skoledagens første to fagtimer regnes i stor grad som en metode hvor tilpasningen er lettere å gjennomføre. Det samme gjelder de praktisk-estetiske fagene. Deler av kollegiet formidler tilbakemeldinger fra elevene om at lærerne må bli mer direkte og konkrete på hva de ser etter og hva de vurderer elevene etter.

4.1.3 Fokusområde 3: Pedagogisk miljø

Under fokusområde 3 ble informantene bedt om å reflektere rundt skolemiljøet generelt, kollegiet (lærere og ledelse), foreldre og elever. Alt dette samlet utgjør skolens pedagogiske miljø. Informantene vektlegger det pedagogiske miljøet noe ulike, alt etter hvilken funksjon, rolle og erfaring de selv har i kollegiet. Perspektiver på læring og samarbeid vektlegges også noe ulikt som følge av dette.

Kollegiet

Først av alt: Kollegiet har betydning for alle som intervjues:

Det er min andre familie. Familiære relasjoner er jo en rar konstellasjon. Et kollegium er en stamme, en familie, byggesteiner.

I all hovedsak har kollegiet en emosjonell og sosial verdi. Karakteristika som: *varme, empati, inspirasjon, utrolig begavede, kunnskapsrikdom, erfaringer, kunstneriske evner og glede* gjentas av flere informanter. Det er et kollegium som: (...) *er rikt utstyrt og som er veldig enige om at vi bryr oss om elevene våre og tar ansvar for de i stort og smått*. Læreren bak dette utsagnet omtaler sine kollegaer som fargerike med mange gode egenskaper. En nokså fersk lærer uttaler:

Blant de lærerne som jobber der mest, føler jeg at det er et veldig godt miljø som drar sammen, og som er ute etter å ivareta hverandre som fagpersoner, men også som personer.

En av lederne gir oss et historisk innblikk:

Noen er godt forankret i skolen, de er pionerer som startet skolen og har gjennom alle år holdt seg her. Noen av disse har beholdt et friskt syn på hva som trengs, mens andre merker man ikke har den samme energien som trengs. Så har vi en blanding av de som kjenner pedagogikken vår grundig og de som har perifer kjennskap til den.

Tilstedeværelse, engasjement og empati løftes frem som sterke egenskaper. I et av intervjuene blir det understreket at det gir energi å ha vellykkede samtaler med kollegaene. De omtales som:

(...)noe utenom det vanlige engasjerte, noen har det til dels som sin livsoppgave å jobbe ved skolen.

Sterke kunnskaper, prosjektkompetanse og engasjement i fag, i det kunstneriske og det musikalske trekkes frem som svært solide styrker i kollegiet. En av lederne mener kollegiet

får energi fra «... noen bærende personligheter.» En av lærerne omtaler også det nye kollegiet som pionerer. Trivselen oppleves som gjennomgående høy. Deler av kollegiet uttrykker at de strekker seg langt utover egen stilling, yrke og lønnpålagt arbeid da de «... opplever arbeidsplassen som dypt integrert i eget liv, i sin personlighet.» Disse kollegaene skiller ikke tydelig mellom skole, jobb og fritid så tydelig mentalt.

Et funksjonelt perspektiv på kollegiet er også tilstede hos en av lederne:

De er skolens samlede kapasitet og ressursplass for kompetanse. Den samlede kunnskapen og engasjementet for skolen ligger der. Det betyr at store prinsipielle beslutninger, eller løpende pedagogiske beslutninger, er det i prinsippet positivt om kollegiet mener noe om. Kollegiet er den autoriteten det er verdt å bruke konstruktivt.

En av lærerne beskriver den ytre funksjonen til kollegiet som et buss-stopp-kollegium:

Vi har veldig få lærere oppe hos oss til daglig. Vi er primært fire stykker daglig. Så har vi et ambulerende kollegium av mer eller mindre fraværende personer som kommer og går, og særlig går. Så har vi gjestelærere som er tilstede 3-4 uker av gangen, deretter forsvinner de. Det kjennes og det er ikke bra, tenker jeg.

En av lederne mener det ikke er klart hvem kollegiet er, og forklarer dette slik:

Det er ikke klinkende klart hvem kollegiet er. For kollegiet er de som til enhver tid fungerer som gruppe. Det vil jo variere litt. Så kollegiet er ikke hugget i sten. Delvis er det en egen dynamikk, og delvis er det en kombinasjon av å bli definert av meg fra år til år og en framorganisert konstruksjon. Den er en symbiose av noe skolen designer fram fra ledelseshold og noe som vokser fram organisk av engasjement.

Kritiske refleksjoner om kollegiet

En av informantene omtaler kollegiet som «... skjørt og labilt, men med gode krefter», «... jeg merker at vi er sårbare» og at det «ikke er mye sveis i skjøtene». Kritiske refleksjoner går også ut på at kollegiet bærer noe preg av gamle, skjulte konflikter:

Det er en av kritikkene vår skole har møtt som vi må bli bedre på: skjulte konflikter vi ikke tør, eller vil, eller kan snakke åpent om. Så det snakkes indirekte om de, og de vedvarer inn i evigheten. Men så er det blide folk, da. De er ikke sure mennesker. Det er utdanna folk som har vært her lenge, det er en del av livet og deres liv, og er prega av history way back.

Andre utfordringer er av praktisk karakter. Eksempelvis oppleves akutt sykdom eller

langvarige sykemeldinger som en belastning og utfordring. En majoritet av lærerne har stillingsbrøker under 30%. Fire lærere befinner seg permanent på skolen. Noen lærere gir uttrykk for at det å ha en mindre stillingsprosent er greit. Andre uttrykker at det er stor forskjell på hvem i kollegiet som trives med pendlingen mellom flere skolesteder. Et par lærere beklager seg over situasjonen som beskrives som nedbrytende: «*Det bryter litt ned det pedagogiske miljøet, at noen kommer utenfra og ikke vil være der.*»

En kritikk går ut på at noe ledelsesarbeid oppleves som følelsesstyrt i større grad enn systemstyrt. Ledelsesarbeidet oppleves av enkelte i kollegiet som vagt, utydelig og litt usikkert. Ønsket om *tydelige rammer*, om at oppgaver, funksjoner og innspill *avgjøres* av ledelsen framfor å involvere kollegiet i mange prosesser, går igjen i flere svar og refleksjoner.

Det virker feilslått den der flat struktur-tankegangen. Ingen skal ta ansvar men alle skal gjøre litt. Jeg tror ting hadde fungert bedre hvis man hadde hatt tydeligere roller, da. At man hadde turt å ta de rollene.

En annen kommentar til betydningen ledelse kan ha i kollegiet, låter slik:

Jeg mener det fremste ansvaret for en leder er å skape pedagogisk utveksling mellom kollegaene. Det er å fremme pedagogisk utvikling og faglig utvikling hos lærerne. Og det skjer i veldig liten grad hos oss.

Et noe tvetydig innspill uttrykker interessante spenningsforhold i kollegiet:

En kollega sa etter forrige møte: Ja, det var annerledes før i verden i møter som dette. Da var det mer krancling og uenighet. Her er det veldig åpent. Også er vi mange sterke personligheter, men vi er veldig åpne – som jeg kaller uklart, men det er åpent liksom.

Kollegiets styrke er for alle de intervjuede kunnskap, erfaring og engasjement. Det blir også vektlagt glede og inspirasjon ved at skolen har svak innramming, liten kultur for styring og at alle *kan* og *må* bidra. Det er også et kollegium med stor prosjektkompetanse:

Kollegiet er i stand til å gjennomføre ting på mystisk vis, man forstår ikke at det skjer, men det skjer. Det er en taus kunnskap som fungerer i praksis, rett og slett!

Elever og foreldre

Flere av informantene mener foreldrene opplever skolen som en skole som er *underveis*, er i en *letefase*, en skole som *leter etter seg selv*. Andre mener foreldrene generelt er *noe usikre*. Dette forklares med at det er en skole som har lang historie men nå er *på vei et nytt sted*:

Det tror jeg handler om hvor vi er lokalisert og om hvordan framtiden til skolen vil utvikle seg, og at vi ikke har klart å trygge de på dette. Dette kan være en grunn til at noen elever ønsker å bytte skole, og at de ønsker noe som er stabilt.

En av lærerne mener skolen underkommuniserer egen pedagogikk ut til foreldre og elever:

Det er jo pedagogikken og arbeidsmetodene som er litt annerledes. Da tenker jeg at det er skolen som ikke har vært flink til å fortelle ut i samfunnet hva vi er gode på utover å spise økologisk mat og gå tur i skogen, liksom. Men elevene er stort sett veldig fornøyde. De liker rytmen i dagen og prosjektarbeidsformen vi legger opp til. Det at vi jobber oss inn i temaer. Det ønsker de seg enda mer av. De ønsker enda mer tverrfaglighet, og de ønsker å binde seg mer opp til samfunnet for å se nytten av kompetansemålene. Dette har de sagt under elevsamtaler.

En annen lærer trekker fram trygghet- utrygghet som noe skolen kan se i relasjon til hvorvidt elever kommer utenfra eller innenfra skolen:

De som ikke har erfaring fra offentlig skole, og har bakgrunn herfra, er veldig tilfredse og glade elever. De skjønner at vi vi deres beste uten å oppfatte oss på en sånn "avstandsaktig" måte. De har et trygt og solid forhold til lærerne og stoler på at vi gjør det beste for dem. Så har vi de elevene som har begynt hos oss i første videregående trinn, de har ofte ulike erfaringer med å gå på skole. Noen kommer fordi de har hørt at hos oss er det mer teater, musikk og kunstneriske ting. Så er det de so kommer fordi de har dårlige skoleerfaringer.

Læreren bak dette utsagnet mener det generelt er en positiv holdning til skolen blant elever og foreldre. Læreren mener elevene kan grupperes, grovt sett, inn i to kategorier.

Det er de foreldrene som velger oss og som synes vår pedagogikk er drabla fin og elsker skolen vår. Så er det den kategorien som kommer med en elev som har prøvd alt annet, der ingenting har fungert og tenker: Herregud, da får jeg prøve å betale litt for en sånn særskole og se om det virker. Denne siste gruppen foreldre er ofte ikke så opptatt av selve skolen, men mer opptatt av at barnet skal klare seg på skolen. Noen av disse i den siste kategorien oppdager skolen underveis og blir begeistrede medbærere.

4.1.4 Fokusområde 4: Skolekultur

Fokusområde 4 ser på skolens rolle og funksjon i samfunnet. Deretter reflekterer informantene rundt organisering og struktur i skolen og til slutt praksis for vurdering og

evaluering av arbeidsmiljø. Refleksjonene er varierte. Svarene på hvordan de opplever skolekulturen deler seg dels i både metaperspektiv, normative, visjonære og kritiske perspektiver. Et eksempel på et normativt perspektiv går på dannelsen. Det å *kultivere elever individuelt, i gruppe og i fellesskap* er viktig for flere lærere i kollegiet:

Det er vårt mandat å være bevisst på at vi både danner og utdanner.

En av lærerne trekker fram en kritisk refleksjon rundt skolekulturen, og mener skolen er *anonym* og bør bli *tydeligere*.

De burde samarbeidet mer med de andre kreative studiespesialiserende linjene. Ved å gjøre det, ville de stått mer fram med den kompetansen de faktisk har.

Læreren påpeker at noe samarbeid utenfor skolen oppleves om et samarbeid som går via elevene, ikke skolen:

Jeg synes at rollene i de miljøene elevene går i er kultureliten. Det er mye kulturelite som har barna sine her i videregående, de er opptatt av dannelsen. Ja, litt sånn gammaldags europeisk dannelsen, at barna skal være innom alle kunstformer på et vis, skal kunne spille cello og danse litt ballett. Og jeg tenker skolen hadde tjent litt på å være litt mer aktiv. Hvilken rolle den spiller i samfunnet i dag er jeg litt usikker på. Jeg vet at de samarbeider med ballettskolen i byen og med et symfoniorkester, og det er der de spiller en rolle, men det er jo ikke som skole, det er jo indirekte gjennom elevene.

En annen lærer trekker fram en utdanningspolitisk metarefleksjon om skolekultur i samfunnet:

Det er forferdelig viktig at vi har pedagogiske alternativer i vårt samfunn. Det er altfor lite av dette i Norge, mens det i Danmark og Holland, og andre europeiske land, er en flora av pedagogiske tilbud. Vi har jo nesten ingenting. Og mange politikere vil jo ha bort skoler som oss. For ikke å snakke om religiøse skoler og sånne inntekstprosjekter. Noen av disse skolene er ikke pedagogiske alternativer – det er jo vi.

En av lederne har en visjonær refleksjon rundt kulturen ved egen skole:

Skolens rolle er dels da å være en kulturkritiker, fordi det er bredere, Det er skolens egen rolle. Men det er en marginal rolle, Det er en slags bieffekt av den egentlige rollen som er å oppdra barn til frie individer, som kan tenke selv, og som ikke reproducerer samfunnet, men som skaper samfunnet når de blir voksne.

Dette utsagnet styrkes gjennom en lærers krystallklare visjon:

Det er skolens fremste oppgave å sørge for at elever blir i stand til å ta i bruk egne evner for å forandre samfunnet. Det er ikke skolens oppgave å produsere mennesker som tilpasser seg samfunnet. Samfunnet trenger forandring, alltid. Og det er mennesker som forandrer det. Det er en veldig viktig funksjon skolen har: Å oppdra mennesker til å tenke fritt og ha mot til å ta tak i alvorlige samfunnsproblemer. Vi skal ikke prøve å få tilpasningsdyktige mennesker. Du blir tilpasningsdyktig hvis du hele tiden må være redd for å ikke få plass i solen. Det motet man får av å ta grep om seg selv, og kjenne at man tør å være med å forme en ny verden er viktig. Klarer vi det har vi utfyllt skolens funksjon.

Organisering og struktur

Spørsmålet om hvilken betydning organisering og struktur har for den enkelte gir mangslungne svar. Noe svarer på et metanivå, andre har kritiske innspill. Ett av svarene illustrerer språklig variasjon i hvordan kollegaer ordlegger seg:

Vi må ha enorm struktur, enorm organisering. Samtidig må vi slippe løs krefter, kaos, for å kjenne på de kreftene i oss: Beherske de, slik at jeg ikke blir pedant i min formsøken, eller fantastisk. Alt er mulig, liksom!

En av lederne i kollegiet har metarefleksjoner rundt organisering og struktur av egen arbeidshverdag:

For meg handler organisering om hvordan vilkårene er for hvordan mennesker møtes og snakker sammen. Det er noen vilkår, noen klokkeslett på døgnet, rom du står i. Det er visse mennesker du snakker med av visse grunner. Det er noen regler.

Videre avslutter lederen med følgende:

Jeg tror alt kunne vært bedre her med bedre organisering og struktur. Absolutt alle sider ved skoledriften har noe å vinne på bedre organisering og struktur. Men hva er bedre? Det er det komplisert å svare på.

Et annet metasvar peker i en tydeligere retning:

Det gir trygghet og forutsigbarhet og gir kommunikasjonsflyt lettere. Det gir en viktig funksjon som spiller en viktig rolle, men som vi ikke gjør like bra, meg selv inkludert. Det er et veldig viktig verktøy. Vi er gode på dette når vi har mye god vilje til å forstå hverandre og setter oss inn i hverandres tanker. Da blir vi lettere enige om strukturen,

rammene og det er lettere å planlegge. Vi er gode når vi er tydelige på hva vi mener. Og en god strukturert leder bidrar selvfølgelig til dette.

For en av lærerne gir god struktur og organisering mer frihet:

Det betyr at jeg får større frihet til å kunne gjøre den pedagogiske og didaktiske delen av jobben min. Når det er lite struktur og orden, tar det mye energi og tid av meg. Da må jeg organisere mye og gjøre dobbeltarbeid, også får jeg ikke gjort det jeg skulle gjort. Hvis jeg planlegger undervisning en uke, også viser det seg at noe annet skjer den dagen jeg skal ha undervisning, og jeg ikke har fått beskjed om det, er det bortkasta arbeid. Det er jo ikke gitt at jeg kan bruke den undervisninga seinere. I slike tilfeller gjør det at jeg blir negativ til jobben min, det blir en dårlig spiral. Jeg er veldig glad i å jobbe i prosjekter. Men jeg synes det er veldig deilig å bli ferdig med prosjekter. Slik tenker jeg skole også er. Man starter noe, avslutter det, feirer at man er ferdig. Så er det på han igjen. Det er en prosess!

En av lærerne har et kritisk innspill til temaet organisering og struktur ved skolen:

Det å ikke vite nøyaktig hvilke oppgaver man har på en skole er katastrofalt. Når det går fire forskjellige personer ut og inn av en klasse og gir forskjellige beskjeder, det er en ting, men også dette med å organisere fagutvikling og pedagogisk arbeid. Vi har jo noe organisering som fungerer, men det er ikke bra nok! Vi ser at det blir en utilfredsstillende skolehverdag for elever og lærere.

Syn på vurdering og evaluering av arbeidsmiljø

Også her gis det noe sprikende svar og måter å oppfatte hva som man forstås med vurdering av arbeidsmiljø. En lærer reflekterer rundt eget arbeidsmiljø i kollegiet, en annen lærer trekker inn undervisningen og møtet med elevene. Begrepet tolkes subjektiv. Noen lærere savner at vurdering og tilbakemelding på arbeidsmiljø gjøres ordentlig:

Det burde være evaluering av ledere, av organisasjonsformer jevnlig. Det skjer veldig lite. Så erfaringen med det er begrenset og behovet for det stort. Dessverre opplever jeg at den medarbeidersamtalen ikke har den funksjonen den skal ha, fordi vi er på hælen. Vi har svak økonomi og derfor leter vi med lys og lykt etter hva alle kan gjøre, som de kanskje ikke har kompetanse til i enkelte tilfeller.

Dette utsagnet støttes opp av en annen lærers tanker:

Jeg synes det er viktig at vi evaluerer, men det er så sjelden vi gjør det saklig og seriøst nok. I stedet for at vi gjør en evaluering legger vi det dødt. Det var fint, flott, det var greit, liksom.

En av lederne uttrykker følgende:

Vi har arbeidsmiljøundersøkelser som vi kjører annet hvert år. På skolen som helhet har undersøkelsen verdi, men ut over dette har vi liten tid til å stoppe opp og se på hvordan vi jobber og hvordan vi evaluerer oss selv. Men skal jeg se framover i tid, er det heller ikke det jeg ville prioritert så mye. For jeg har en liste av ting som er helt opplagte å bruke tid på. Det handler om hvordan vi samhandler. Når det er sagt tror jeg vi er dårlig på å være en lærende organisasjon. Vi lærer ikke så mye. Jeg tror vi har mye å vinne på å være mer strategiske, sette oss mål på hvor vi vil være om fire-fem år. Så går vi dit, så evaluerer vi.

Lederen uttrykker videre åpne refleksjoner:

Så vi har mye på å lære av å bli en lærende organisasjon. Tilbakemeldingskulturen kan også gjøres bedre.

Lederen vet imidlertid ikke hva som er lurt å innføre og påpeker at det går i retning av at oppgaver hoper seg opp i det skjulte.

4.1.5 Fokusområde 5: Pedagogisk utvikling

Når det gjelder fokusområde 5 gis informantene mye tid og rom til å reflektere rundt tema. Derfor er dette det kvantitativt største fokusområdet. Informantene bes om: Å reflektere rundt pedagogisk utvikling i sin helhet, reflektere rundt betydning av utvikling for den enkelte, hvilke utfordringer de opplever med tanke på utviklingsarbeid, hva de mener det pedagogiske miljøet bør lære mer av og om de til slutt føler seg verdsatt og gitt ansvar i kollegiet. Det er store og brede spørsmål. Flere av svarene vil bli tatt opp ytterligere eller utdypet drøftingsdelen. Arbeidet med pedagogisk utvikling *verdsettes* tydelig i hele kollegiet. Alle uttrykker at *tid* er en avgjørende faktor for at dette arbeidet ikke blir godt nok fulgt opp. Refleksjonene rundt utvikling har ulike perspektiver også her. Noen ser på utvikling rent faglig med tanke på møter med elever i undervisningen. Andre i kollegiet uttrykker at utvikling er en kontinuerlig prosess og del av læreryrket. Enkelte refleksjoner tar opp samarbeidsformer som vesentlig for å utvikle selve kollegiet. En av lederne sier at pedagogisk utviklingsarbeid *bidrar til en god helse for lærere, og at det gjør læringen meningsfylt for elevene.*

Ulik forståelse, ulik plassering av ansvar

Det uttrykkes *ulik forståelse* av hva pedagogisk utvikling er. Forskjellene oppstår eksempelvis

i et lederperspektiv og flere lærerperspektiv. I tillegg adresseres *ansvaret* for pedagogisk utvikling ulikt hos ledere og flere lærere. To eksempler tydeliggjør ulik oppfatning om hvem som har ansvaret for pedagogisk utvikling. Først ut er en av lederne:

Ofte blir pedagogiske tema tatt for å være administrasjon, for ofte. I det vi får pedagogiske tema vi ikke er vant til, eller forbinder med offentlige myndigheter, som for eksempel klasseledelse, læremiljø eller vurdering, da oppstår automatisk en aversjon mot et slikt arbeid – som er kunstig og ikke bunner i noe resonnement. Pedagogisk arbeid er noe vi bør gjøre mer av: undervisningsobservasjoner, trekke inn ting fra undervisningen, at daglig leder burde observert klasser og hatt pedagogisk samtale om undervisningssituasjoner både sosialt og som kollega. Men også at vi gjør dette som kollegaer, i det minste har det på rundgang på trinnene. Slikt arbeid må være forpliktende.

Det å utvikle seg faglig har betydning for en av lærerne:

Det går ut på at jeg klarer holde meg oppdater på fagfeltet og samtidig klarer gjøre fagstoffet relevant i forhold til samfunnsaktuelle ting.

En av lærerne adresserer ansvaret til ledelsen:

Pedagogisk utvikling er et must for at lærerne skal være levende inspiratorer for elevene, og for et godt miljø blant kollegaene. Pedagogisk utvikling kan skje på ulike arenaer, kurs, videreutdanning, foredrag og så videre, men jeg har veldig stor tro på den pedagogiske utviklingen som foregår i møte med andre kollegaer. Jeg tror at sammen er vi dynamitt, men vi må finne gode samarbeidsformer, og det er på en måte ledelsens fremste ansvar.

En lærer mener pedagogisk utvikling for en lærer handler om egen fremtoning:

Det går ikke bare på metodisk utvikling. Det går jo på hvordan jeg opptrer i klasserommet.

En av de ferske lærerne gir et svar som peker i retning på hvilke utfordringer de ulike synene på ansvar og forpliktelser støter på:

Pedagogisk utvikling er vanskelig å drive med alene, det er oftest noe man trenger andre til. I forhold til den pedagogikken vår skole springer ut fra er det litt fraværende for min del, og lite rom til å snakke om det. Vi snakker mer om hvordan vi skal organisere hverdagen.

En av lederne mener staten ikke bør blande seg for mye inn i skolens virksomhet:

Pedagogisk utvikling er det vi driver med akkurat nå: Vi har få elever, er økonomisk truet og må gjennom en strukturell prosess. Nå ser vi på hvordan vi kan jobbe på nytt pedagogisk. Det er spennende, for vi ser på om vi kan jobbe på tvers av klassene rundt et fag. Hvordan kan vi da legge til rette for de ulike alderstrinnene på en nyttig måte? Det gir en mulighet til at de kan lære av hverandre. En annen ting vi ser på er at vi jobber mer tverrfaglig og mer prosjektbasert.

Utfordringer med pedagogisk utvikling

Som tidligere nevnt er tid den faktoren alle mener hindrer økt fokus på, samt arbeid med, utviklingsarbeid. Omfang av arbeid er et annet poeng som løftes frem. Ellers adresseres utfordringer til ulike områder i skolen: styringsområder, tekniske områder og kulturelle og relasjonelle forskjeller mellom lærere og mellom lærer-elev. Utfordringer som nevnes er eksempelvis at lærer og elever er på ulike stadier i livet:

Jeg snakker ikke samme språket som ungdommene. Vi lever til dels ikke på samme planet. Utfordringen ligger i å møte de der de befinner seg. Samtidig handler det om å være faglig trygg, begeistret.

En av lærerne sier at det er utfordrende å «innvie» elevene i faglige begreper i egen undervisning, og at fagbegreper er fremmedartet for mange elever. Læreren trekker også inn språklige utfordringer som at lærer har et annet morsmål enn elevene og at det er forskjell på hvordan kjønn snakker. En annen lærer sier at det er en tydelig utfordring mellom to ulike generasjoner lærere:

Det fører til en viss frustrasjon at noen opplever at ideer stoppes, eller stopper opp. Her har vi en av de største utfordringene. Det har skjedd mye siden de eldste pionerene startet opp. Disse må få lov til å slutte og slippe før en betydelig utvikling kan skje. Samtidig ser jeg at noen av de eldre ikke er slik, her er det både stor forskjell og en stor utfordring.

En lærer omtaler seg som ”lat”:

Det er det. Det er en utfordring. Det at jeg ikke gidder å gjøre. Gidder ikke gå på alle danseforestillinger, gidder ikke lese meg opp på alle ting, gidder ikke høre på andre lærere i samme fag, og det er en utfordring jeg har. Selv om jeg vet at det kjennes bra ut etter at jeg har gjort det!

En leder mener det er omfanget av utfordringer som skaper et trykk:

Vi støter på de utfordringene at det omfanget av hva vi skal gjøre for å få til en god skole er ganske stort.

Til sist trekkes et sentralt poeng fram i utviklingsarbeidet, nemlig en felles plattform:

Vurdering er et viktig satsningsområde. Jeg vil si at det å satse mer på å få en felles plattform for det vi gjør, i og med at det er flere nye lærere, og mange eldre lærere som tenker dette er en selvfølge at alle vet at vi gjør på denne skolen. Derfor er det viktig å jobbe med en felles forståelse av hva slags skole vi er, og kartlegge hverandres kompetanser, få en felles plattform. Og den felles plattformen får vi jo ved å dele våre syn og vår praksis med hverandre, selvfølgelig, sånn at det ikke blir jeg og du, men at det blir et vi som kollegium.

Ulike erfaring med tilbakemeldinger

Kollegiet uttrykker ulike opplevelser av det å bli verdsatt av andre kollegaer. Noen opplever at de bli sette mer nå enn tidligere, at *jeg er en av oss*. Lederne opplever at de har tillit og dermed verdsettes. En lærer opplever å bli verdsatt i noen grad:

Jeg gjør forsåvidt det. Det er en sånn takknemlig kultur det her. Det er første gang jeg opplever at noen sier tusen takk når man kommer og har en vikartime. Jeg opplever at skolen verdsetter meg som person. Samtidig opplever jeg at de kanskje er litt skeptiske til hvorvidt jeg har gode kjennskaper til pedagogikken her. Og jeg opplever at de ikke kan svare meg når jeg spør de om hvordan jeg kan bli det?

Læreren sier at elevene er langt mer trygge, og reflekterer rundt også dette:

Der er jo kanskje skolen, og ledelsen som jo har ansvaret for det, ikke så gode på hvordan vi etablerer en kollegiekultur?

En av de eldre lærerne føler seg ikke alltid like verdsatt:

Det å bli verdsatt er noe mer enn å få ros. Jeg føler jo at jeg får ansvar og det er også en måte å bli verdsatt på - og tillit. Jeg har faktisk den tilliten at folk lar meg gå inn i de klasserommene og bedrive den undervisningen som jeg gjør. Men jeg kan ikke si at føler meg veldig verdsatt, nei.

Læreren savner at både foreldre og lærere i større grad evner å se omfanget av all omsorg og innsats hver lærer gir i det daglige:

Ledelsen er de som skal se det arbeidet vi gjør, være inne i timene av og til, forstå hva vi gjør, se og vite.

En av de eldre lærerne poengterer at kollegiet befinner seg i ulike livsfaser:

Jeg synes jeg får mer oppmuntring fra elevene. Nå er jeg over 60 år, og jeg er i en annen livsfase. Når du blir eldre har du visse muligheter og kapasiteter som vi burde kjenne litt til. Så kan jeg bli litt provosert av at alle gjør sitt, alle er på like fot, alle må ta i et tak, fordi jeg tenker: Det er forskjell på en som er 28 år og en på min alder. Da tenker jeg: jeg har noen kvaliteter som jeg kan komme med bare du spør meg framfor å være fotsoldat.

4.1.6 Fokuserområde 6: Bidrag til utvikling

Begge lederne gir tydelig uttrykk for motivasjon til endring og omstilling:

Denne skolen er fremtidens skole om vi griper sjansen og evner å utvikle den.

En av lederne mener internt arbeid og samarbeid er viktig:

Men også det med organisering. Det å reorganisere oss, restrukturerer kollegiet. Vi bør ha enda mer kontakt med andre fagmiljøer og pedagogiske miljøer. Vi bør jobbe mer forpliktende på møter, bli en litt mer lærende organisasjon, kanskje jobbe mer strategisk med mål. Så vi er i en kulturendring.

Noen lærere uttrykker samme holdning:

Jeg maser om å få mer utviklingsarbeid, jeg oppfordrer til samtaler om disse tingene, men jeg har ikke veldig konkrete bidrag fordi jeg er avhengig av en form som det skal bli gjort i.

En lærer beskriver hva det å bidra til utvikling betyr på en annen måte - å ta ansvar for egen læring:

Leser faglitteratur (artikler i alle medier), følger med på landets og internasjonale debatter, møter andre lærere og fagpersoner (i Norge og andre land) for å lære fra dem og drøfte nye pedagogiske ideer og praksiser (stevner, seminarer, representantsmøte), følger med og interesserer meg for det som skjer i verden (aviser, nyheter, debatter) og det elevene gjør og er opptatt av (f. eks. se på teater-, musikk- og danseforestillinger, og lære fra elevene gjennom veiledning av avgangssoppgaven). Snakker med elevene for å høre hvordan min måte å undervise fungerer for dem. Prøver å være nytenkende, setter spørsmål bak mine didaktiske og metodiske valg, og prøver å finne aktualitet og realitetsrelevans i undervisningsstoffet.

En av lærerne mener skolen har en utfordring med tanke på egen utvikling og opplever at skolen ikke arbeider systematisk for at den skal utvikle seg:

Utfordringene våre når det gjelder skolen utvikling er å drive pedagogisk utviklingsarbeid og fornye pedagogikken vår. Og den forskningskulturen har vi ikke.

Et svar fra en annen lærer viser utfordringer enkelte lærere erfarer med bidrag til egen utvikling:

Det jeg gjør for lite, og gjerne hadde gjort mere av, er å jobbe med studier av pedagogikken vår, lese og drøfte den, og finne roen i meg selv både fysisk og psykisk.

Begge lederne trekker inn muligheten for å trekke inn lærerstudenter i arbeidet med mer samarbeid i undervisningen for å styrke det pedagogiske miljøet. Dette starter antakeligvis opp neste skoleår.

Idegrunnlag i brytning

Brytningen mellom forskjellige *idemessige syn* på skolens pedagogiske grunnlag, kan muligens illustreres ved følgende sitat fra en av de eldre lærerne som tilhører den første generasjonen av pionerer:

Skolen bør først sørge for at den er en god skole med hensyn til solid læring og sosialt miljø. Vi må passe på at skolens pedagogiske grunnlag ikke vannes ut ytterligere gjennom "kjekke" tilbud. Utgangspunktet må være: Vår skole trengs i dagens samfunn, hvordan bør vår skole ut fra vårt idegrunnlag, se ut? Og hvis kompromissene med skolens grunnverdier blir for store, med "populistiske" løsninger for å overleve, bør vi kanskje innse at vi ikke har lyktes i vårt samfunnsoppdrag.

Læreren understreker at energien ikke er som før, men har fortsatt interesse av å utvikle den nye skolen:

Jeg er ikke så aktiv her lenger som før. Føler at ringvirkningene er størst når jeg kvalitetssikrer min egen undervisning, gjør den så godt jeg kan, og ikke ved å komme med store vyer til felles prosjekt. Har ikke tro på å snakke om markedsføring og nye sprelske tilbud i skolen hvis ikke det jeg gjør er basert på god undervisning, god oppfølging og respekt for elevene, uansett konfigurasjon.

En av de yngste lærerne tar på seg et utenfra-blikk for å forstå hva det pedagogiske miljøet bør lære mer av:

Kanskje man kan frigjøre litt tid til å samtale mer om ting som hva vi ønsker og hva

slags profil skolen ønsker seg? For nå er det en veldig liten skole som har en ganske åpen løsning. Og jeg tenker de kan skreddersy den mer i forhold til læreplanen og egen pedagogikk.

Denne læreren uttrykker både varme og interesse for skolen. Samtidig uttrykkes et tydelig ønske om å forstå det pedagogiske miljøet, og hva det bør bidra med. Lærerens blikk og refleksjoner strekker seg over flere nivåer fra fagtimer til organisasjonsnivå:

Det er veldig fint at de skal lære seg håndarbeid, men er 2-3 uker med strikking lurt? Er det fordi vi bruker de ressursene man har? Bruker vi kollegiet på en god måte? Jeg lurere på mange ting som hvorfor ansetter de de menneskene de gjør? Gjør de det ut fra hva de ønsker at skolen skal være, eller skaper de skolen ut fra de folkene som er der? Og jeg tenker at det handler litt om friheten til å få fylle timene med det du vil selv. Jeg har forstått det slik at du skal få følge klassen der den er. Det kan godt hende jeg ikke har fått god nok innføring i dette. Men jeg opplever at de er litt distansert, at de ikke er så synlig i samfunnet – og av og til er ikke samfunnet så synlig i skolen heller. Og av og til gjør de litt rare valg i enkelte fag, og jeg tenker det er fordi de distanserer seg litt fra samfunnet og det er noe de søker å gjøre også. Det er jo litt derfor jeg er interessert i de fagene jeg er interessert i. Jeg tenker at religiøse og pedagogiske friskoler søker å distansere seg litt ut fra et religiøst eller pedagogisk livsgrunnlag. De har skjønt en fasit resten av samfunnet ikke har skjønt. Men i stedet for å tenke vi har skjønt noe, og vi ønsker å bidra med noe, velger mange å distansere seg helt og da blir man litt utdatert, samtidig som man ikke deltar. Det kan være en utfordring for en sånn friskole.

4.1.7 Timeplanarbeid (aksjon)

Gjennom arbeidet med dybdeintervju, ble det i kollegiet bestemt at en intervensjon var å gjennomføre en aksjon der vi i samarbeid med elevrådet, utvikler nye timeplaner for kommende skoleår. Aksjonslæring skjer i samtaler etter intervjuene og gjennom uttrykte behov for felles deltakelse i timeplanarbeid. Arbeidet fra disse møtene baserer seg på notater og egne refleksjoner, disse er drøftet med referansegruppen. Lærere og ledere har her et mål om intervensjon ved å endre rytme og form på skoledagene gjennom skoleåret. I tillegg er det interessant å involvere elevperspektivet i dette arbeidet. Dette kommer frem i et par intervju, og uttrykkes eksplisitt på et par møter. Tanken bak aksjonen er blant annet å åpne opp for fagdager, prosjektperioder og tverrfaglig samarbeid – for å imøtekomme ønsker fra elevrådet. Målet er at timeplanen skal speile elevenes behov i fordeling og oppsett av fagtimer. Dette arbeidet foregår i fire etapper (tabell 4).

Periode	Ansvar for plan	Oppgave for aksjon
Februar	4 lærere	Møte om utkast nr.1
Mars	4 lærere (tre nye)	Møte om utkast nr.2
Mars/april	1 lærer	Utkast nr.3
Mai	1 leder	Ferdig timeplan

Tabell 4

Lærerne ble stilt åpne spørsmål fra ledelsen. Noen spørsmål var formulert som: *Hvordan kan vi best ivareta vårt pedagogiske tilbud i timeplanen? Hvordan ser den perfekte timeplanen ut?* Undervegs i prosessen fikk lærerne beskjed fra ledelsen om at to klassetrinn bør slås sammen i flest mulig fag. Forslaget begrunnes med at det må spares inn ett årsverk. Lærerne bes om å løse dette timeplanmessig på en pedagogisk forsvarlig måte.

Første møte

Jeg har deltatt på to av timeplanmøtene. Møtene ble gjennomført noe ulikt. Det første møtet bar preg av å «løse kabalen» nokså målrettet. Her ble fag og timer gjennomgått systematisk og effektivt. Denne gruppen begynner med blanke ark men jobber fokusert med å få inn fagperioder, pauser, lengre lunsjpause, studieøkter, elevprosjekt med mer. Møtet ledes ikke av noen i gruppen, men to lærere setter i gang med å konkretisere og operasjonalisere arbeidet nokså umiddelbart.

Andre møte

Det andre møtet ledes i stor grad av en av lederne. I dette møtet har lærerne behov for å diskutere løsninger. Lærerne i denne gruppen er mer usikre på hvordan de skal gå frem rent teknisk. I møtet uttrykker flere av lærerne behov for mer tid til å innhente oversikt og forståelse av detaljer rundt selve timeplanleggingen. Dette handler om fordeling av timer i fellesfag per årstrinn og timer i fordypningsfag per årstrinn. I møtet blir det påpekt behov for å ha en oversikt over alle fagperioder skolen har fordelt på tre trinn. Noen lærere spør om det fins en oversikt over hvilke faglærere som allerede stiller seg disponibel til å ta ansvar for en fagperiode og tidspunkt for dette. Et par lærere uttrykker en viss frustrasjon over å ikke ha

nødvendig informasjon for å kunne danne seg en oversikt. Lederen viser til at alle oversikter ligger tilgjengelig digitalt, men at ingen fagperioder og fagressurser (lærere som skal ha ansvar for fag eller fagperioder) er «*hugget i sten.*» En av lærerne etterspør et dataprogram for å plote inn data om perioder, fagtimer og lærere.

4.1.8 Erfaringsdeling via skolebesøk (aksjon)

Temaet for andre aksjon var erfaringsdeling. Kollegiet ønsket å besøke en annen videregående steinerskole for å høste ny innsikt utenfra. Notater fra dette møtet er loggført. Møtet gikk ut på å diskutere sammenfallende utfordringer, lære av hverandres erfaringer og jobbe for å etablere skolesamarbeid. Kollegiet ønsker dele og innhente erfaringer for å kunne organisere skoleutviklingen bedre. Lederne har møte kjørende i egen bil på vei til skolen som skal besøkes, deretter har noen lærere et lite møte samlet på en ferge. Det er en god stund siden sist kollegiet har vært i et tilsvarende ærend. Besøket er etterlengtet for flere. Spørsmål reises, lærere og ledere undrer seg over ulike pedagogiske og didaktiske tema og samtaler løst om skolen som skal besøkes. Kollegiet setter av tid til å reflektere rundt spørsmål til aksjonslæringen.

Under selve skolebesøket knyttes kontakter på tvers av skolene. Det holdes også et foredrag med påfølgende samtaler i plenum. Læreren som holder foredraget tegner et bilde av noen andre der ute i samfunnet kontra oss som er innafor denne skolen, som er i miljøet og i nettverket. Han skildrer en varm og skapende læringskultur, men også en skole som ønsker utvikling, som trenger utvikling. I følge læreren er det skolemyndighetene som skaper vansker for et slikt arbeid: «Folk som har makt, og føler at de må gjøre noe uten å ha egentlig innsikt er livsfarlig.» Læreren viser til PISA-undersøkelser og trusselen fra et skolesyn om at skole er prestering og måling. Lærerne organiserer seg senere i faggrupper for erfaringsutveksling. Møtene avsluttes med intensjon om oppfølgende besøk. Faglærere oppfordres til å knytte kontakt med faglærere på tvers av skolene for utveksling av didaktiske og pedagogiske tema samt vurdere mulighet for samarbeid.

4.1.9 Årsoppgaven

Jeg vil her kort beskrive tanken bak og arbeidet med årsoppgaven. Beskrivelsen baserer seg på notater fra intervjuene og dialoger med lærere om deres erfaringer med årsoppgaven.

Læringssti

Årsoppgaven er i følge en lærer en læringssti for elevene. Arbeidet med oppgaven formidles til elever og foreldre som et helhetlig alternativ til en fragmentert og ordinær skoleeksamen. Oppgavens arbeidsperiode strekker seg over nærmere et år. Dette arbeidet skal skape identitet, mening og læring. Elevene står fritt i valg av tema, problemstilling, metode samt deltar selv i evaluering av læringsarbeidet før oppgave sendes til ekstern sensor. Denne forståelsen av læring springer ut av skolens grunnleggende syn på at hver elev skal få mulighet til å utvikle seg. Skolen speiler hele skolens utdanningsløp fra 1.klasse til tredje videregående gjennom årsoppgaven. Ulike forståelsesformer står også sentralt i arbeidet med oppgaven. Tema kan være alt fra kaffebygging, til bunadssøm eller akademiske studier. Årsoppgaven oppfattes av de fleste lærerne som et kjerneelement i skolens grunnleggende kompetansemål: Den er en utviklingsvei og et alternativ til ordinær eksamen. Årsoppgaven er timeplanfesta med egne timer for elever i vg2 og vg3. Hver elev får utdelt en egen veileder. Elev og veileder har obligatoriske veiledningstimer. Pedagogikken bak arbeidet med årsoppgaven er kommunikasjons- og prosessorientert. I løpet av et år jobber eleven med et selvvalgt tema som uttrykkes gjennom en problemstilling og en prosjektbeskrivelse. Oppgaven skal ha en praktisk og en teoretisk del, den kan også ha en kunstnerisk del. Endelig skal årsoppgaven stilles ut for offentligheten, og formidles gjennom et 20 minutters foredrag med sensor og publikum til stede.

Elevperspektivet

Eleven går gjennom faser av læring, bevisst instruksjon, research, valg av arbeidsform og studieteknikk, endringsfaser, har veiledningsmøter, skriveøkter. Elevens fortellinger vektlegges: De skal skrive logg eller dagbok under prosessen, de skal skrive en innledende tekst om arbeidet. Årsoppgaven har i tillegg et eget vurderingskriterium som vektlegger elevens stemme og formidling av egen utvikling. Fagstoff er ikke noe fast som skal innprentes. Et fokus flere lærere og en leder vektlegger, er at arbeidet med oppgaven inviterer eleven med på en læringsreise fra den vage kunnskapen, til spesifikk kunnskap som igjen danner en mer helhetlig forståelse. Eleven setter selv kunnskapen inn i en bredere samfunnsperspektiv og må bruke og formidle den aktivt. Målet er at elevene utøver kompetanse i eget fagfelt, og at oppgaven kan finne en plass i den sosiale verden. Oppgaven som verktøy gir en mulighet til å forene hverdagskunnskap med vitenskapelig kunnskap. Den er strekningen mellom forstått kunnskap og aktiv kunnskap, altså kompetanse. Arbeidet med oppgaven deles og produseres individuelt og i fellesskap. I beste tilfelle er oppgaven som læringskonsept prosesser av sosial transformasjon. Gjennom oppgaven har eleven mulighet til å koble kunnskap til egne lokale livserfaringer:

Erfaringslæring og personlig læring

Læringsprosessen rundt årsoppgaven er tilpasset den enkelte elev. Eleven må stadig strekke seg ekstra. I dialog med veileder og med to faglærere skal eleven utforske arbeid med en egen oppgave de selv former. I de timeplanfesta timene til veiledning og arbeid med oppgaven, er det ikke fast fagstoff som innprentes. Elevene innhenter, bearbeider og utformer eget lærestoff og egen praksis. Flere elever reiser avgårde for å innhente praktisk erfaring. Lignende tanker rundt erfaringslæring og personlig læring finner vi hos flere pedagoger, altså hvordan kulturen utvikler mennesker vice versa, og hvordan mennesker selv utvikler læring. Her vektlegges det at elevene får mer erfaring i å uttrykke seg språklig og muntlig, tar i bruk prosessorientert skriving, at de får erfaring med utforming av ulike prosjekter eller konkrete produkter. Tanken er at oppdagelsen av fag har en egen verdi. Eleven skal lære det mest vesentlige, ikke masse fragmenter. I dialog med elevene muliggjøres undring, nysgjerrighet og stimuli til å oppdage sider av fag. Eleven erfarer mestring.

I alle intervjuene bekrefter kollegiet utelukkende at hver enkelt elevs læringsreise gjennom et slikt arbeid med årsoppgaven er unik. Det er også tilbakemeldingen fra elevene. Årsoppgaven oppmuntrer til utforskning og tar opp i seg læringsprosesser som vil kunne utvikle fagovergripende kompetanser samt en forskende holdning til egen kunnskapsutvikling og læring. Det er ikke foretatt målinger eller systematiske kartlegginger av arbeid med oppgaven, noe som kom fram i intervju og i samtale med skolens ledere. Det fins heller ikke et oppslags-, lagring- eller navigasjonssystem for oppgavene. Læringssynet bak årsoppgaven finner vi i praksisbegrepet. Oppgaven har tradisjon for å utvikles via en rekke prosesser som også utføres i et praksisfelleskap. Det foreligger noen informasjonsdokumenter om veiledningsarbeid samt løse planer som deles i en veiledergruppe i egen plattform.

Årsoppgaven har nærmere 30 års tradisjon og regnes fortsatt som en av skolens viktigste bidrag til pedagogisk utvikling av enkeltelever. Denne kompetansen er ikke systematisert før de seneste årene, og da i beskjeden grad med tanke på volumet av oppgaver og prosjekter som er gjennomført. I følge en lærer er det her snakk om en utstrakt form for taus kunnskap i kollegiet og skolens øvrige nettverk.

4. 2 Oppsummering av data og funn

Jeg vil her oppsummere funn fra de seks fokusområdene, to aksjoner samt refleksjon rundt årsoppgaven. Funn fra intervjuene kategoriseres som nøkkelord for videre arbeid (se tabell 4). Metodisk har jeg testet validitet gjennom flere grep: I samtaler med kollegiet har jeg drøftet sentrale funn samt anonymiserte utsagn og erfaringer. Jeg har gått inn på spesifikke tema med referansegruppen. Jeg har også fulgt opp deltakerne i studien med egne oppfølgingsspørsmål. I etterkant har jeg kryssreferert svar for de ulike fokusområdene i intervjuene, og for de ulike

spørsmålene i oppfølgingsspørsmål. Nøkkelfunn fra de seks fokusområdene viser at kollegiet oppsummert ønsker å *satse* systematisk på begreper, tema, tiltak og eksempler som vist i modell 5. Studien genererer ny kunnskap ved å dele beskrivelser, forklaringer, refleksjoner, erfaringer og fortellinger (McNiff 2016: 217) som kan kobles til forskningsspørsmål og problemstilling. Analyse av data og funn knyttes til drøfting innenfor et teoretisk rammeverk i neste kapittel.

Kompetanse

Informantene ble her presentert for syv spørsmål for å tegne opp et bilde av kollegiets læringssyn. Spørsmålene belyser ulike aspekter ved kompetansebegrepet: Forståelse av begrepet, verdiutsagn og rangering av kompetanser, forhold til læreplanarbeid, til vurderingspraksis og tilpasset opplæring. Etter en kategorisering av råkodede svar, er disse igjen kategorisert inn i tilnærming til og forståelse av begrepet. Svarene tyder på at tilnærming til begrepet retter seg via

- Helhet – en holistisk forståelse av kompetanse
- Utøvelse – kompetanse er performativ, den skapes
- Anvendelse – kompetanse oppstår i krysningspunktet mellom teori og praksis

Kollegiet uttrykker et samlet perspektiv på elevens kompetanse. Kollegiet uttrykker ulike perspektiv på skolens kompetanse. De adresserer ansvar for læring ulikt. Et samlet kollegium savner arbeid og utvikling med lokal læreplan. Når det gjelder vurdering deler svarene seg inn i tre hovedkategorier: Beskrivelser av vurderingsform eller aktivitet, lærerens egne læringsbehov og til slutt erfaringslæring med vurderingsarbeid. Flere svar tyder på at vurdering kan tenkes være et tema kollegiet ikke har en felles praksis på. På spørsmål om tilpasset opplæring har jeg kategorisert svarene inn i: Beskrivende praksis og et spørsmål om ressurser. Ressursspørsmålet er en kategori som uttrykkes gjennom blant annet behovet for aldersmessige hensyn, mer tid og distribuert/delegert ansvar

Skolekultur

Refleksjonene rundt spørsmål om skolekultur har jeg kategorisert opp i to grupper, kvaliteter i skolen og kvaliteter i samfunnet. Flere refleksjoner dreier seg om hvilke kvaliteter skolen bør dyrke frem. Et tema som gir tydelige divergerende refleksjoner er organisering og struktur. Her har kollegiet ulike oppfatninger, erfaringer og refleksjoner. Jeg har grovkategorisert svarene her i tre grupper: Metarefleksjoner, beskrivelser av skolehverdagen og verdiutsagn.

På spørsmål om vurdering av arbeidsmiljø svarer kollegiet ulikt. I refleksjoner om arbeidsmiljøet uttrykkes tillit, savn av administrative rutiner og mulighet til å kommunisere dette i organisasjonen, men også et ønske om mer samhandling og tid.

Pedagogisk utvikling

Spørsmålene til fokusområdet pedagogisk utvikling (PU) handler om forståelse av PU, om betydningen av utvikling av lærere og skole, om utvikling av skolemiljø samt utfordringer ved utvikling og læring i det pedagogiske miljøet samt spørsmål om opplevelse av å bli verdsatt. Her har jeg viderekodet svarene inn i fire hovedgrupper:

- Erfaringer med pedagogisk utvikling
- Forståelse av pedagogisk utvikling i praksis
- Utfordringer med pedagogisk utvikling individuelt og i gruppe
- Opplevelse av anerkjennelse

Lærer- og lederrolle

Ved å gjennomgå svar og refleksjoner om rolleforståelse, har jeg grovkategorisert svarene i motiverende betingelser. Disse gjelder spesielt for lærerne. Den andre gruppen svar tilhører normative betingelser og gjelder spesielt for lederne. Drivkrefter lærerne i sær beskriver som motiverende er: Omsorg, frihet og faglig utvikling. Drivkrefter lederne i sær beskriver framstår som funksjonelle eller formative.

Pedagogisk miljø

Informantene vektlegger ulike sider ved det pedagogiske miljøet, avhengig av hvilken funksjon, rolle, stillingsstørrelse og erfaring de selv har i kollegiet. Jeg har grovkategorisert refleksjonene i: Personlige blikk på kollegiet og formativt blikk på kollegiet. I all hovedsak preges det personlige blikket av en sosial og emosjonell verdi. Det praktisk-analytiske blikket preges av et perspektiv på skolens historie og identitet.

Bidrag til utvikling

Jeg har grovkategorisert refleksjonen rundt bidrag til utvikling som: Individuelle faglige bidrag og bidrag til praksisfellesskapet. Flere lærere forstår spørsmål om bidrag til utvikling som individuelle faglige oppdateringer, men noen adresserer også dette til praksisfellesskapet samlet. Hele kollegiet har behov for at det framorganiseres ytterligere utviklingsarbeid, flere lærere savner en form på dette arbeidet.

Timeplanarbeid (aksjon)

Et resultat av intervjuene var intervensjon gjennom aksjon. En aksjon gikk ut på at kollegiet skulle endre timeplanen for kommende skoleår. Målet var å kombinere behov hos elevene med konkrete utfordringer som færre elever, sammenslåtte klasser til en spenstig løsning på timeplanen som kunne styrke tilbudet for elevene faglig. Funn tyder på at arbeidsformen ikke var optimal, ledelsesarbeidet var heller ikke optimalt. Det oppsto usikkerhet rundt arbeidet samtidig som kollegiet tok ansvar for det. Dette arbeidet var preget av dilemmaer som også ble løst.

Skolebesøk (ny aksjon)

Under arbeidet med timeplan, oppsto behovet for å orientere seg ut av skolemiljøet for å høste erfaring og innspill. Tanken var at dette kunne stimulerer til kreativ problemløsning. Erfaringsdeling førte til nytt behov om internasjonalt samarbeid og økt tverrfaglig samarbeid med andre skoler. En av lederne ønsker følge dette spesielt opp.

Årsoppgaven

Dette området preges i stor grad av taus kunnskap. Her har derfor kollegiet gitt de mest konkrete praktiske refleksjonene og innspill til videre utviklingsarbeid. En av faglærerne jobber med synliggjøring av arbeidet i en egen digital arbeidsgruppe. Årsoppgaven som arbeidsfelt har mulighet til å bli et av de konkrete satsingsområdene i et videre pedagogisk utviklingsarbeid ved skolen.

Hovedområder for utvikling

Det er tre fokusområder informantene vektlegger mer enn de andre: *Kompetanse, skolekultur* og *pedagogisk utvikling*. Ett område ligger dermed på individnivå (område 1), to områder på gruppenivå (område 2, se tabell 2 under).

Område 1	Lærerrollen	Kompetanse	Pedagogisk miljø
Område 2	Skolekultur	Pedagogisk utvikling	Bidrag til utvikling

Nøkkelord

I en oversikt har jeg samlet nøkkelord for videre analyse rundt arbeidsområder kollegiet vektlegger (tabell 4).

O1 Lærer/lederrolle	Kompetanse	Pedagogisk miljø
Samarbeidskultur	Møter til pedagogisk utvikling	Emosjonell/sosial verdi
Tydelige roller		
Klasseromsbesøk	Mer kurstilbud	Sårbart/letende/underveis
Kollegaveiledning	Lærende organisasjon	Skjulte konflikter
Elevmedvirkning		
Frihetlig tilnærming	Metalæring/evaluering	Følelsesstyrt/systemstyrt
Tydelig og trygg ledelse	Læreplan	Taus kunnskap
		Elever innenfra/utenfra
O2 Skolekultur	Pedagogisk utvikling	Bidrag til utvikling
Mer tillit og ros	Samlet kollegium	Lærerstudenter
Forpliktende ansvar	Lokal læreplan	
Felles plattform	Vurderingskultur	Lokalt samarbeid
	Evalueringskultur	
Forankre oppgaver og prosesser	Prosessbasert skole	Restrukturering av kollegiet
	IOP-arbeid	Samarbeidsformer
	Utvikle årsoppgaven	

Tabell 4

5.0 Kultur og struktur

Førforståelse

Det har vært viktig å jobbe med en bevisstgjøring rundt førforståelse av studiens problemstilling og tema. Eksempler på dette har funnet sted før alle intervjuene. Underveis i intervjuene har det vært viktig å fokusere på informantene og hva de *faktisk sier og mener* med det som blir sagt. Dalen påpeker i denne sammenheng at det å lytte og å motta er en *skapende* sammenheng (Dalen, 2009: 16). I så måte kan kvalitative metoder være kreative. I følge Dalen vil fortolkningene av intervjuene preges av forskerens egen førforståelse og aktuell teori om fenomenet påvirke fortolkningen. Dalen mener utviklingen av forståelse går gjennom flere ledd: En beskrivende forståelse av informantene, til en fortolkende forståelse av hva som egentlig menes med uttalelser i intervjuene til en mer teoretisk forståelse av fenomenet som studeres (ibid: 17).

Kollegiet er seg bevisst at det jobber i en utpreget muntlig skolekultur der dialogen vektlegges. Lærere og ledere gir uttrykk for en positiv opplevelse av å ha hatt seg intervju og det å ha hatt samtaler underveis. Lederne er mer hektiske enn lærerne, og symptomatisk nok de som intervjues i en mer tidspresst setting. I løpet av intervjuene trer kollegiet frem en etter en med en språklig rikdom og formuleringsevne. Forståelsen framstår som høy, engasjementet sterkt, mens praksisen erfares noe likt og noe forskjellig.

Jeg har redegjort for den metodiske behandlingen av validitet i forrige kapittel. I denne drøftingsdelen vil jeg først gå i gang med en analytisk tilnærming til det empiriske materialet. I bearbeidingen av det empiriske materialet, foretok jeg en første råkoding i det som kalles en åpen koding. I dette kapitlet foretar jeg et videre metodisk grep rundt kodingsprosessen basert på grounded theory (Dalen 2013: 41-43). Jeg har videre avgrenset omfanget som kodes til å gjelde spesifikt tre fokusområder. Dette er de tre fokusområdene kollegiet uttaler seg mest om og samlet ønsker å vektlegge i aksjonslæringen. De andre fokusområdene vil analyseres helt kort. Jeg vil deretter kombinere analysen med ulike innfallsvinkler til problemstilling og forskningsspørsmål. Dette gjør jeg ved å drøfte hvilken vei som kan egne seg best for prosjektet videre.

Tre hovedområder

Det er tre fokusområder informantene vektlegger mer enn de andre: *Kompetanse, skolekultur og pedagogisk utvikling*. Nå stilles det riktignok flere oppfølgingsspørsmål til disse områdene. Lengde og variasjon på svar har ingen åpenbar sammenheng med dette. I følge Dalen vil vi heller ikke få rene kategorier av verdiutsagn, men grader av utsagn. Dette innebærer at en informant kan ta opp ulike tema på kryss og tvers i ulike svar, alt etter form og retning på refleksjonene. Dette er tatt hensyn til i kodingsarbeidet.

5.1 Kompetanse

Etter en kategorisering av råkodete svar, er disse igjen kategorisert inn i tilnærming til og forståelse av begrepet. Svarene tyder på at tilnærming til begrepet retter seg via

- Helhet – en holistisk forståelse av kompetanse
- Utøvelse – kompetanse er performativ, den skapes
- Anvendelse – kompetanse oppstår i krysningspunktet mellom teori og praksis

Selve forståelsen av kompetansebegrepet formuleres ulikt men er nokså likt i innhold. En informant mener kompetanse er *noe man har som ikke er fast*. Han forbinder begrepet til skolens nasjonale læreplan. En annen formulering uttrykker *å kunne noen ting, å ha de verktøyene som trengs for å utføre en handling*. Kompetanse omtales også som *øvelser på veien og langsiktige mål*. Et annet svar trekker inn etiske aspekt ved kompetanse: *Å ha kompetanse følelsesmessig, forstå og føle empati gjennom humanistiske fag*. En informant uttaler at kompetanse er *noe som oppstår etter en god læreprosess*, det skjer en forvandling. Kompetanse forstås også som (...) *kreativitet, at ting oppstår fordi det er ulike kompetanser som kommer sammen i en bestemt handlingssituasjon*. Kollegiet oppfatter kompetanse som noe skapt, noe konstruert, der deler av kunnskap og kunnskapshandlinger til sammen - og over tid - kan danne kompetanse. Dette læringssynet finner vi igjen i sosiokulturell teori.

Samlet perspektiv på elevens kompetanse

På spørsmål om hvilke kompetanser kollegiet mener er viktige for elevene peker svarene i samme retning av hva kategorien forståelse gjelder. Elevene bør se på kompetanse som *øvelser på veien*, de må *lære seg hva læring er*, de må lære seg å være mer *proessorienterte* og prøve *forstå mer*. En av informantene mener elevene trenger *stole mer på læreren, på læreplanen, slappe mer av i egne valg og få mer tillit*. En annen informant mener elevene må

lære å kjenne andre rundt seg, kjenne seg selv litt dypere. Han tar i bruk et aristotelisk bilde ved å si at *det er snakk om å blomstre opp*.

Ulike perspektiv på skolens kompetanse

På spørsmål om hva informantene oppfatter som skolens kompetanse, svarer informantene noe ulikt. En informant mener *livskompetanse* er det viktigste skolen gir elevene. En eldre informant mener skolens styrke er *omsorgsfulle dialoger og samtaler*. En annen informant har et ambivalent og uttalt problematisk forhold til *ordet kompetanse*: (...) *Kompetanse er jo noe man da, enten velger du å bruke det begrepet, eller så kan du velge å snakke om hva elevene lærer på en skole, og hva de skal lære. Og da kan jeg igjen snakke om det på ulike måter. Enten vi snakker om ferdigheter eller hvilken informasjon elevene trenger*. En informant mener skolen har gått fra å være en trygg og solid skole med en solid profil forankret i praktisk-estetiske fag, til å nå vektlegge teori: (...) *Nå tar vi mer vare på fag, men profilen vår har blitt fortynnet*. En annen informant mener det gjenstår å se i hvor stor grad skolen praktiserer det den sier: (...) *Den sier den skal utdanne hele mennesket og ønsker at man skal bli fulle og hele mennesker, skal kunne noe kreativt, skal kjenne at man gjør noe med hendene, skal snakke ulike språk for å kunne møte andre kulturer*. Informanten her mener skolen er bevisst men fragmentert. Kollegiet uttrykker en samlet tilnærming til og forståelse av begrepet kompetanse, men ingen uttalt kunnskapsteori eller felles bevissthet rundt skolens kompetanse, altså organisasjonskompetanse. Dette kan ha flere forklaringer. En forklaring er svak kjennskap til steinerskolens nasjonale læreplan. En annen forklaring kan være at kollegiet ikke har fått jobbet tilstrekkelig med temaet, at det ikke er avsatt tid til å prosessere tanker, refleksjoner eller artikulere verdier rundt organisasjonsarbeid i sin helhet. Det kan alternativt tenkes at kollegiet samsnakker om erfaringer og læring i en muntlig praksis men ikke har noen tradisjon eller praksis for å systematisere kunnskapen. Kunnskap og kompetanse kan i et slikt tilfelle være taus. En annen forklaring kan være at kollegiet består av individuelt orienterte personer som har individuelle kunnskapsteorier og kunnskapparadigmer de holder fast ved. Alternativt er kunnskapen ikke omsatt i praksis av ulike årsaker som tidspress, få ressurser og en skolekultur i endring. I tilfeller som dette mener blant annet Skogen det er viktig å få på plass sosial interaksjon, da det regnes som en av de sterkeste virkemidler for innovasjon (Skogen 2009: 22).

Adresserer ansvar ulikt

En av informantene mener kollegiet må bli en *lærende organisasjon*. En annen informant adresserer *ansvaret* for læring til ledelsen. Noen beskrivelser forteller hvordan kompetanse *utøves*. Andre informanter mener *eksterne årsaker* som tid og utydelighet utfordrer kollegiets og skolens kompetanse. Vi har tidligere i den empiriske delen sett at det er en nokså unison oppfattelse i kollegiet av at lærere og ledere individuelt sett erfares som dyktige, kreative og talentfulle. En av lederne sier at det er et kompetent kollegium med en prosjektkompetanse som ikke lar seg forklare. En informant mener arbeidet med organisering av struktur betyr:

Det bør være en enorm struktur på skolen. Men det får ikke hindre oss eller binde oss.

Det er tilsynelatende ikke samsvar mellom det som beskrives og det som erfares i kollegiet som organisasjon. Samlet sett peker refleksjonen mot at vi har med en organisasjon som håndterer skolens innhold og uttrykk ulikt, noe gjennom taus kunnskap som flere i kollegiet er klar over og selv setter ord på. Enkelte svar er paradoksale både fra lærere og lederne side, da svarene er at kollegiet både kan mye, gir av seg selv mens ansvaret for læring ligger et annet sted. En av lederne sier han er kritisk til å dyrke fram kulturliv i samfunnet, mens:

(...) organisering etter fem år ved denne skolen er helt avgjørende på alle måter. Jeg tror alt kunne vært bedre her med organisering og struktur. Absolutt alle sider ved skoledriften har noe å vinne på bedre organisering og struktur. Men hva bedre er, det er komplisert å svare på.

En årsak til motstridende svar, kan være at enten lederne eller kollegaene ikke opplever endringsbehovet som sine egne, men noe som kommer utenfra og at ansvaret derfor ligger på noen andre. Forventinger om at vi må lære oss noe nytt kan delvis eller helt oppleves som en trussel både på individnivå og organisasjonsnivå, noe som trekkes fram også i en serie om lærende skoler fra Utdanningsdirektoratet (Udir 2008:11). Trusselen kan være både en ressurstrussel der deler av kollegiet ikke ser at det fins tid og rom til slikt arbeid, eller at det utfordrer et etablert paradigme. En djerv forklaring kan være det Michel og Wortham mener med å bruke kognitiv usikkerhet som strategi (Michel og Wortham 2009: 15-18), individene lærer seg, gjennom en ledelse som overfører organisatorisk usikkerhet og ansvar på kollegiet, å håndtere kognitiv usikkerhet ved å bruke risiko og usikkerhet som faktorer på egen arbeidsplass. Ulike strategier kan gi ulike svar.

En mer dyptgående forståelse av slike paradokser finner vi i Argyris' handlingsteori. Her opptrer fordeling av skyld og ansvar som en form for forsvarsmekanisme (Argyris 1999: 92-

96). Argyris tar i bruk begrepet "mixed meldinger", motstridende beskjeder, som term på en tenkelig forvarsmekanisme. Målet i slike tilfeller er at avsender går inn for å opprettholde ønskede konsekvenser av egen handling. Motstridende meldinger inneholder meninger som er simultane (Ibid: 94). De er ambisiøse og tydelige, upresise og presise. De skaper dilemma. I følge Argyris gir dette avsender en form for kontroll med mindre mottakeren imøtekommer meldingen med ytterligere spørsmål. Dersom slike forsvarsmekanismer får leve videre, både opprettholder og gjenskaper de hverandre, og blir uhåndterlige (ibid). Kollegiet uttrykker til gjengjeld et åpent behov for å omsette taus kunnskap til eksplisitt kunnskap. Utfordringen er hvordan og hvorfor det ikke gjøres.

Lokal læreplan

Et eksplisitt behov hele kollegiet gir uttrykk for at de har, er ønsket om å jobbe med lokale læreplaner. Flere lærere sier at de ikke kjenner til et slikt arbeid, at de savner det og hilser det velkommen:

Å skriftliggjøre vår lokale læreplan gjenstår. Det arbeidet er ikke godt nok gjort. Vi har en «unwritten» læreplan som er taus, som har en 40 års tradisjon og er avhengig av de lokalitetene vi har, og de lærerkreftene som er her til enhver tid. Den er egentlig muntlig og overleveres fra år til år. Den blir modifisert av de mennesker og de kreftene som kommer inn og kan ta med videre det som har levd her fra før. Og den bør også utvikle seg, og det gjør den ved at det kommer inn nye mennesker.

Fra lederne uttrykkes det samme:

Læreplanen krever et stort arbeid med lokale læreplaner. Men denne skolen og andre skoler har sterke tradisjoner for det som er den reelle lokale læreplanen, som er taus kunnskap, så det er mitt ansvar å få alt dette ned på papiret og tilrettelegge for at lærerne skal få dette ned på papiret.

Her har kollegiet et helt konkret arbeid å gripe fatt i. To informanter forteller at en ny nasjonal læreplan for Steinerskolen snart skal ut på høring. Dette kan tyde på at arbeidet med læring og kunnskapsutvikling er i ferd med å spre seg ut i organisasjonen, det vil tiden vise. Skolen bruker en taus læreplan. I praksis er det ikke utarbeidet tilstrekkelig data som kartlegger hvilken innvirkning en taus timeplan har på undervisningsopplegg og vurderingsarbeid. En analytisk tilnærming til foreliggende data som nevner eller reflekterer rundt læreplan, er derfor tjent med en kombinasjon av organisasjonsdidaktisk,

utdanningspedagogisk og fenomenologisk blikk. I denne studien er det lite relevant å gå inn i en dypere behandling av læreplanarbeidet, men det er hensiktsmessig å nevne aktuell læreplanforskning som kan knyttes til en drøfting med tanke på framtidig utviklingsarbeid ved skolen. I tillegg bør skolekulturens verdisyn sees opp mot dette.

I en doktorgradsavhandling om lokalt læreplanarbeid, plasserer Svein-Erik Andreassen begrepet lokalt læreplanarbeid i et læreplanteoretisk perspektiv (Andreassen 2016). Her beskrives ulike perspektiver på hva en læreplan er. Eksempler på ulike tradisjoner, finner vi spesielt innen angloamerikansk læreplantenking der begrepet curriculum er mer å forstå som det som blir formidlet og lært i form av kunnskap, holdninger og ferdigheter, enn som intensjonene i et læreplandokument (ibid: 16). De to begrepene læreplan og curriculum skiller seg fra hverandre på grunn av forskjeller i ulike lands forvaltningssystemer og tradisjoner. I Nord-Europa har statlige myndigheter satset på læreplandokumentet som styringsredskap, mens det i den angloamerikanske konteksten er lange tradisjoner for å styre gjennom blant annet lærebøker eller prøver. Andreassen viser også til at det forskningsmessig skiller mellom flere læreplannivåer. Han støtter seg til en femdeling av læreplannivåer, der *det første nivået* tilhører ideenes læreplan, med andre ord interessegruppers ideologier og forslag forut for reformer. *Det andre nivået* tilhører den formelle læreplan, altså det vedtatte dokumentet. Andreassen støtter seg videre til teori om *det tredje nivået* - den oppfattede læreplan. I dette ligger det at foreldre har tolkninger av vedtatte læreplan, og det samme har lærere. Tolkningene samsvarer kanskje ikke alltid med læreplanforfatternes og vedtaksbeslutternes intensjoner. *Det fjerde nivået* er den operasjonaliserte læreplanen, altså den faktiske undervisning. *Det femte nivået* er den erfarte læreplanen – elevenes egne opplevelser, erfaringer og læring fra skolen (ibid: 17). Andreassens avhandling konsentrerer seg om det andre og tredje nivået. Interessant for vår studie er Andreassens henvisning til begrepene "en læreplan som ikke eksisterer" og "den skjulte læreplan", begreper han mener kan bidra til ytterligere klargjøring av de fem læreplannivåene han velger å forholde seg til. Det førstnevnte begrepet tar for seg intellektuelle prosesser, innhold, og fagområder som er neglisjert og utelatt fra vedtatt læreplan. Den skjulte læreplan er forhold i den praktiske skolehverdag som medfører at elevene tilegner seg noe uten at det er planlagt eller initiert fra lærerens eller skolens side:

En læreplan som ikke eksisterer er altså det som er bortprioritert eller oversett i det andre læreplannivået (den formelle læreplan), men likevel kan inngå i ideer og

ideologier som er foreslått i forkant (ideenes læreplan). Jeg vil anta at lærere innimellom fra tid til annen underviser etter "en læreplan som ikke eksisterer", med begrunnelse i et tema de mener er viktig som er utelatt i den formelle læreplan. Således kan "en læreplan som ikke eksisterer" inngå i den operasjonaliserte læreplanen. Den skjulte læreplan kan forstås utenfor både den formelle, den oppfattede og den operasjonaliserte læreplan, men innenfor den erfarte læreplanen (ibid: 18).

Slik jeg plasserer forståelse av læreplan i vår studie, springer denne i større grad ut fra et perspektiv vi gjenkjenner i den angloamerikanske tradisjonen. Læreplanen utøves gjennom andre former enn et lokalt lærplandokument. Intesjonen med hele skoleløpet er at skolens læreplan oppsummeres i årsoppgaven. På sett og vis kan årsoppgaven forstås som skolens lokale læreplan, den er summen av elevens skoleløp, tilpasset hver enkeltelev. Riktignok er det en av informantene som viser til det nasjonale læreplandokumentet for steinerskolene i Norge og uttrykker en forståelse for læreplanarbeid i tråd med den Nord-Europeiske tradisjonen, dette kan åpne opp for perspektivbrytninger i videre utviklingsarbeid.. Nå er flere i kollegiet, og en i ledelsen, fra ikke-skandinaviske land. Skolen har sterke røtter til tysk dannelseskultur samtidig som den tilbyr et alternativt pedagogisk løp. At kompetansemål for flere fag strekker seg over et treårig videregående løp er eksempel på dette. Dette kan naturlig nok ha ført til at skolen har en annen forståelse av, tradisjon og praksis med læreplan. Videre sier en av informantene at skolen har en læreplan som er skjult og taus. Dette forklares med at den praktiseres og overføres og utvikles fra lærer til lærer. Med andre ord er det vanskelig å si noe om det for eksempel fins ett eller flere tyngdepunkt blant de fem læreplannivåene i kollegiet. Det kan tenkes at læreplanen er taus innenfor noen områder, eller overføres muntlig og dermed praktiseres uten at det foreligger dokumentasjon på dette. Den kan også tenkes være taus innenfor alle fem områder. Den kan tenkes å finnes i årsoppgaven.

Andreassen trekker fram at læreplaner, blant flere andre funksjoner, kan fungere som politiske manifest og visjoner. I den sammenheng finner han det interessant å merke seg at: (...) *et av formålene med lokalt læreplanarbeid da kan være å avdekke skjulte motsetninger og paradokser i nasjonal læreplan, slik at den enkelte skole kan foreta lokale valg, og begrunne disse.* Slik jeg tolker utsagn fra kollegiet om hvilken rolle skolen har i samfunnet, samt hvilken kompetanse skolen gir som helhet, finner jeg det sannsynlig at kollegiets liberale syn

på styring og organisasjonsstruktur posisjonerer seg visjonært og politisk i motsetning til den nasjonale normen offentlige skole har vært rundt lokalt læreplanarbeid.

Enkelte utsagn indikerer at arbeidet med den nasjonale læreplanen for steinerskolene i Norge er en løs kombinasjon av lokalt og individuelt samarbeid i møte med ulike prosjekter. Dermed er det nærliggende til å tenke at det vil forekomme forskjeller på læreplanarbeidet både lærere og steinerskoler i mellom samt ulike praksiser innad på en skole. Noe lignende finner vi i de norske Folkehøgskolene. Andreassen viser til skolereformer i Nederland tidlig på 1990-tallet der hver enkelt skole jobber lokalt med et slikt arbeid (ibid: 23). Ut fra dette tyder vår studie på at steinerskolen har en desentralisering av makt, og at hver skole er gitt et stort lokalt handlingsrom med tanke på læreplanarbeid. Andreassen viser videre til at nasjonale læreplaner ofte er utformet som harmoniserende konsensustekster. Dette aktualiserer også lokalt læreplanarbeidet gjennom å avdekke motsetninger og paradokser, slik at den enkelte skole kan gjøre bevisste og strategiske didaktiske og pedagogiske valg. Sett i lys av kollegiets uttalte ønske om å utvikle et lokalt læreplanarbeid, vil dette være en aktuell vei for ytterligere ny kunnskap om hvordan organisasjonslæring kan og bør utføres ved egen skole.

Lærerprofesjon og organisasjonsdidaktikk

I flere fokusområder tas sider ved det jeg forstår med lærerprofesjon og organisasjonsdidaktikk opp i spørsmålsform. Begrepene lærerprofesjon og organisasjonsdidaktikk tas begrepsmessig ikke eksplisitt i bruk og defineres ikke inngående i denne studien. Dette ut fra tanken om at aksjonslæring skjer gjennom å gjøre taus kunnskap eksplisitt, samt at en slik begrepsbruk i denne studien vil virke mer fremmedgjørende i møtet mellom aksjonslæring og kollegiet, språklig og sosialt. Kollegiet er nytt og består av individer med ulike utdanningsbakgrunner og ulike pedagogiske språk. Informantene bes derfor om å reflektere rundt blant annet lærerrolle, kompetanse og skolens kompetanse ut i samfunnet samt pedagogisk utvikling og bidrag til dette. På den måten har studien ønske om å belyse tema som berører begrepene lærerprofesjon og organisasjonsdidaktikk. Både politikere og lærere har selv historisk sett ytt motstand mot å definere læreryrket som en profesjon, men dette har endret seg fra begynnelsen av 90-tallet. I diskurser om lærerprofesjon beskrives også lærernes kunnskap som erfaringsbaserte og taus framfor teoretisk og vitenskapelig basert. Læreryrket defineres i flere sammenhenger gjennom vektlegging av det relasjonelle aspektet (Hargreaves 1996). Likefullt fins det en bred tradisjon for å omtale læreryrket som en

profesjon til tross for en svakere vitenskapelig tradisjon enn mer klassiske profesjoner. Bruken av skjønn anses som viktig i mange profesjonsyrker og som et sentralt trekk ved læreryrket. Det er altså ulike syn på hva lærerprofesjonalitet er. I denne studien er det med tanke på problemstilling og forskningsspørsmål hensiktsmessig å se på hvilke data som kan styrke strategier aksjonslæringen anser styrker skolens status og legitimitet eventuelt aspekter ved læreryrket aktørene anser som viktige å forsvare.

Vi har til gjengjeld sett at taus kunnskap i en organisasjon bør gjøres eksplisitt. I følge Tiller er kunnskapen taus hos en ekspert: (...) *Den følger så tett på handlingen at den ikke alltid kan rives løs handlingen i ord og språklige vendinger.* For å forstå hva en ekspert gjør, må man derfor studere virksomheten i feltet, gjerne innsiden, over lang tid. I følge Tiller er et viktig skritt på veien mot høyere grad av profesjonalitet og en bedre skole å (...) *bedre relasjonen mellom uttrykte verdier og den skjulte styringen av praksis* (Tiller 2006: 54). I dette ligger en forståelse av at lærings- og kvalifiseringsprosesser er sentrale grunnlag for profesjonalisering både på individ- og organisasjonsnivå. Dette innebærer at kollegiet sammen bør legge til rette for læring, organisere deltakelse og meningsdannelse. Ved å flette sammen det faglige og det mellommenneskelige møtet vil vi kunne høste god undervisning og læring sett fra et sosiopedagogisk perspektiv slik vi finner hos Dysthe (2001:33) og forskning på lærende organisasjoner (Udir 2008: 19).

Vurdering, erfaring og behov

I refleksjoner om vurdering deler svarene seg inn tre hovedkategorier:

- Beskrivelser av vurderingsform eller aktivitet
- Lærerens egne læringsbehov
- Erfaringslæring rundt vurderingsarbeid

Beskrivelser av vurderingsform finner vi i uttalelser om at *vurderingen er muntlig, gis som regelmessige tilbakemeldinger, som oppmuntring, summativ vurdering i skriftlig form, gruppeevaluering, selvutvärdering og underveisvurdering.* Lærerens egne læringsbehov uttrykkes med (...) *Her har jeg enda mer å lære som gjør det systematisk.*

Refleksjoner rundt erfaringer med vurdering utgjør en siste kategori: (...) *Jeg synes det er vanskelig.* En av informantene sier: (...) *Det er vårt store dilemma: Når og hvordan går vi fra den formative til den endelige sluttvurderingen? Hvordan faser vi inn denne tilbakemeldingen*

til den enkelte? (...) Vi har kanskje vært for opptatt av mestring på bekostning av direkte tilbakemelding. I svarene er det også valg av begreper som kan illustrere et poeng en av lederne trekker fram – språkforskjeller. Noen informanter tar i bruk ord som sluttvurdering, evaluering og selvvurdering. En informant beskriver hva han gjør når han vurderer:

Fungerer dette? Holder det her i forhold til mine tanker og mine erfaringer? Og jeg må jo vurdere det ut fra et mål som jeg har inni meg.

Vi ser her at begrepet vurdering er her noe som kommuniseres og gjøres hos langt de fleste i kollegiet. Noen beskrivelser kan være uttrykk for at læreren tar i bruk subjektive ord men likevel snakker om det samme som andre kollegaer. En annen forståelse er at vurdering er noe som foregår individuelt hos den enkelte lærer med den enkelte klasse og elev. Vurdering kan tenkes være et tema kollegiet ikke har en felles praksis på.

Tilpasset opplæring

Under spørsmål om forhold til tilpasset opplæring (TO) har jeg kategorisert svarene inn i:

- Beskrivende praksis
- Ressursspørsmål

I syn, perspektiv og forhold til TO, er det relevant å høre hvordan kollegiet knytter kunnskap om TO til praksis. Det er også verdifullt å få innblikk i erfaringer fra arbeidsfeltet. Flere informanter har en innstilling eller bevissthet om temaet. Følgende formuleringer illustrerer dette i noen grad:

(...)alle elever trenger det i større eller mindre grad.

(...) Man må jo tilpasse hele tiden.

(...) Jeg mener jeg er i stand til

(...) Jeg har en viss evne til å tilpasse.

.(...)Vi er alle pålagt å gi tilpasset opplæring..

Videre får vi beskrevet tilpasset opplæring i praksis:

(...)så jeg kan være sosial. Og mer provoserende. Og det er jo veldig viktig med tanke på en veldig blyg person. Så kan jeg få vedkommende til å trampe høyt. Doing! Bli overrasket over deg selv.

Denne informanten underviser i et fysisk fag:

Noen elever trenger være mindre aktive og vil gå ut av rommet. Da gjør jeg et nummer av det: Hallo, skal du gå nå? Jeg slipper ikke eleven.

Beskrivelsen kan bære preg av at elevene jobber fysisk. Det er også tenkelig at beskrivelsen skildrer taus kunnskap i vurderingssammenheng. Dette kan støttes av utsagn som følgende:

Veldig mye av den tilpasningen vi gjør, gjør vi uten å tenke over at det er det vi gjør, men det er viktig at vi er bevisst på at vi gjør det.

Samme informant trekker fram metodeform med tanke på TO:

Men jeg tror at vår undervisningsmetode kanskje gjør at en del av oppleggene kanskje blir individuelt tilpasset likevel, fordi det ofte ikke er kunnskapsmengden de skal evalueres på, men måten de gjør ting på.

Når det gjelder den interne formen på det pedagogiske miljøet, trekkes også tilpasset opplæring spesielt fram som en styrke også i dette fokusområdet. Både lærere og ledere uttrykker et bevisst forhold til tilpasset opplæring. En utfordring ved tilpasset opplæring som trekkes frem er at det gjøres på ulikt vis, styrken i følge flere lærere er at dette skjer automatisk i undervisningen og at tilpasset opplæring er en del av undervisningsformen ved skolen.

Ressursspørsmålet er en kategori som uttrykkes gjennom blant annet behovet for mer tid og ansvar:

Blir dette for mye som hopper seg opp, hender det at jeg sier beklager dette klarer jeg ikke, var det jobben til en spesialpedagog kanskje? Eller: Ofte synes jeg IOPen er for forsiktig og snill. Den tilpassa opplæringen er ofte lite kravløs. Og:

Jeg har dårlig tid, kun 45 minutter i uka per klasse. Mye av tida spiser opp av diverse ting, så til slutt sitter jeg igjen med 30 minutter effektiv undervisning.

Bevisstheten om TO uttrykkes og reflekteres i kollegiet. Erfaringene hos flere lærere er at skolen har for lite ressurser til å gi elevene det de trenger. Noen lærere legitimerer TO i praksisfeltet. Enkelte refleksjoner kan tyde på en taus kunnskap om temaet i deler av kollegiet. En uttalelse fra en av lederne kan illustrere dette:

Jeg jobber med det indirekte, jeg jobber med alt indirekte.

5.2 Skolekultur

Det andre fokusområdet er skolekultur. Her skal informantene reflektere rundt skolens rolle og funksjon i samfunnet, hvilken betydning organisering og struktur har og syn på vurdering/evaluering av arbeidsmiljø. Tanken er å gi rom for refleksjoner rundt innhold og uttrykk i egen skolekultur. Refleksjonene har jeg kategorisert opp i

- Kvaliteter i skolen
- Kvaliteter i samfunnet

Flere refleksjoner dreier seg om hvilke kvaliteter skolen bør dyrke frem: *Frie individer, kultur at elevene skal være agenter i sitt liv, at vi gir eleven det som trengs, vi skal kultivere de, de skal tenke fritt og selvstendig, skolen skal danne og utdanne:*

Skolens rolle er dels å være en kulturkritiker fordi det er bredere. Men det er en marginal rolle, det er en slags birolle av den egentlige rollen som er å oppdra barn til frie individer, som kan tenke selv, og som ikke reproducerer samfunnet men skaper samfunnet når de blir voksne.

En informant er usikker på skolens funksjon i samfunnet, da inntrykket er at skolen er anonym: (...) *Jeg tror de kunne vært tydeligere.* Denne informanten mener skolen bør samarbeide mer ut i kulturmiljøene i samfunnet, og stått mer fram med kompetansen skolen har. Andre refleksjoner tar for seg skolens kvaliteter i samfunnet:

Å være kulturkritiker, et pedagogisk alternativ, ikke produsere samfunnet, skape fremtidens samfunn: Skolene skal i beste tilfelle være kulturbærende institusjoner som er skapere og bærere av kultur. Skoler skulle egentlig aldri være stengt. Det skulle foregå ting på skoler hele døgnet. Skoler skulle vært som grendehus hvor man hjelper hverandre med ting. De har blitt litt for mye institusjoner og varmetuer. Man kan i grunnen i større grad se skoler som kulturformidlingssteder heller enn kunnskapsutviklingssteder. Man burde se de som drivhus for menneskelige planter. Tenk så gøy det kunne vært om skolene var åpne, at det skjedde ting på skolene! Folk kunne hatt klubber og spilt ball, ikke noen vaktmester som låste klokka fire, liksom.

Organisering og struktur

Tanker og refleksjoner om organisering og struktur spriker i ulike retninger. I noen grad kan utsagnene kategoriseres i

- Metarefleksjoner
- Beskrivelser av skolehverdagen
- Verdiutsagn

Et par informanter velger å reflektere på et metanivå rundt nødvendigheten av organisering for egen del i skolehverdagen. Den ene informanten snakker i metaforer om hvordan organisering og struktur er *form og kaos som må samarbeide*. Den andre informanten snakker om hvordan *dårlig struktur kan gi en dårlig spiral*. Begge mener en skole aldri kan bli

strukturert nok. Her får de støtte fra resten av informantene. En annen informant omtaler struktur som noe som *betyr alt* og uttrykker verdilatethet i refleksjonene. Struktur er en del av kulturen og griper i følge informanten *inn i absolutt alt*, uten at dette gjøres eksplisitt eller eksemplifiseres ytterligere. Denne informanten er kritisk til å organisere fram ting i samfunnet som kulturhus og kulturliv, men ser nødvendigheten av det i skolen:

Jeg er sterk kritisk til å organisere fram kulturliv, men organisering etter fem år ved denne skolen er helt avgjørende på alle mulige måter. Jeg tror alt kunne vært bedre her med bedre organisering og struktur. Absolutt alle sider ved skoledriften har noe å vinne på bedre organisering og struktur. Men hva bedre er, det er komplisert å svare på.

En annen informant trekker inn et skolehistorisk blikk på spørsmålet. Han mener skolen har blitt mer velorganisert og tar felles ansvar:

Jeg kan bare bejæe den veien skolen går. Og i stor grad må vi, andre skoler er organisert fordi det skjer ovenfra liksom, men her må vi trø til. Bare det tilsynet vi fikk fra Utdanningsdirektoratet, og alt det papiret vi måtte produsere, herregud. Vi har jo en veldig muntlig tradisjon her.

Det er krevende å finne en helhet i utsagnene da de peker i ulike retninger. En informant mener skolen har blitt mye bedre sammenlignet med før. Flere informanter savner mer struktur i skolen. En informant gir uttrykk for at dette må oppstå av seg selv.

I studier av ledelsesstrategier er det påvist ulike fordeler og ulemper ved valg av ulike strategier (von Krogh, Ichijo og Nonaka 2001: 138-140). I vår studie framstår skolens ledelse som visjonære demokrater. De ønsker at ulike grupper og enkeltindivider utformer egne kunnskapsvisjoner. Fordelen ved denne tilnærmingen er at visjonene vil knyttes tett opp til eksisterende kunnskap. I tillegg er det større sannsynlighet for at de inspirerer til stort engasjement og forståelse blant organisasjonens medlemmer, så langt det er mulig. Ulempen er: (...) *helt opplagt mangel på koordinering blant de mange visjonene som finnes* (ibid: 139). Dette kan igjen resultere i en generell mangel på retning for arbeidet med kunnskapsutvikling. Samtidig argumenteres det for at gjennom felles interaksjon vil en godt fungerende skole med evne til egenorganisering kunne: (...) *utvikle, utvide, bytte ut, tilpasse, rekonstruere og forandre sin interne struktur og sine aktiviteter så de kan respondere og influere på sine omgivelser* (Skogen 2009: 39). Med råd fra kompleksitetsteori brukes egenorganisering som et nøkkelement for læring. Tanken er at for å endre noe, må organisasjonen erkjenne

problemet og gripe det an internt og eksternt: (...) *Dette forutsetter reorganisering av aktiviteter internt, restrukturering av arbeidsfordeling, involvering av elever og foreldre, interaksjon med lokalmiljøet, samarbeid med politikere og media osv.* (ibid). I følge Fuglestad vil manglende samsvar mellom innhold og uttrykk i en kultur, fremprovosere endring enten i den sosiale organiseringa eller i verdisyn (Fuglestad 2007: 21-22). Det er flere aktiviteter og refleksjoner som tyder på dette i løpet av aksjonslæringsprosessen i denne studien. Parallelt etterlyser både kollegiet og tilbakemeldinger fra elevrådet behovet for punkter vi kjenner igjen fra teori om kunnskapsutvikling (Von Krogh, Ichijo og Nonaka 2001: 38-39):

- Behovet for et felles språk – hva forstår vi i og med vår egen skolekultur og læringskultur?
- Organisasjonsfortellinger – hvem er vi, hvordan pleier vi å gjøre, skape og formidle hendelser?
- Prosedyrer – ansvar fordeles ulikt, hvordan ønsker vi å fordele dette? Evalueres disse og distribueres/gjøres kjent?
- Organisasjonsparadigmer – hvordan forstår og kommuniserer vi skolekulturens visjoner og mål ut i samfunnet

Vurdering/evaluering av arbeidsmiljø

Flere i kollegiet ønsker mer evaluering av eget arbeidsmiljø. Et par informanter har andre syn på dette. I refleksjoner om arbeidsmiljøet uttrykkes tillit, savn av administrative rutiner og mulighet til å kommunisere dette i organisasjonen. Men også ønske om mer samhandling og tid:

Jeg synes det er viktig at vi evaluerer, men det er så sjelden vi gjør det saklig og seriøst nok.

En av informantene opplever derimot at evaluering fungerer. Denne informanten sier også at dersom det oppstår problemer kan han gå rett til ledelsen, det har aldri vært noe problem:

Jeg synes det fungerer og at lederen vår tar hensyn, at han ser gjennom det, samler det, analyserer det og kommer til kollegene, absolutt. Det virker sånn.

En annen opplevelse etterspør mer bevissthet og refleksjon rundt evalueringa av arbeidsmiljøet:

Jeg vet ikke om det er noen åpning for at vi vurderer ledelsen? Hvordan er kulturen for det? Jeg har litt opplevelsen av at det er fraværende og at vi ikke snakker om

hvordan vi strukturerer arbeidsmåtene våre. Har vi gode rutiner for de praktiske tingene vi skal gjøre, og møtene våre. Hva er det vi vil og hvordan synes vi det fungerer?

Denne informanten gir uttrykk for kritiske refleksjoner rundt kvaliteten ved organiseringen. Det kan være uttrykk for usikkerhet da informanten er relativt fersk ved skolen. Her tegnes et bilde av et arbeidsmiljø som har evner til å ivareta elevene, men ikke er interessert i administrative rutiner utenfor klasserommet eller ikke snakker om det.:

Jeg opplever at alle er interessert i å ivareta elevene, men ingen er interessert i å organisere alle de tingene som man må gjøre.

Tilliten til kollegiet er høy, for informanten fører dette til en slitasje i bruk av enkeltressurser:

...alle kan ikke være IT-konsulenter, ledere, trinnledere eller mellomledere. Man må få lov til å gjøre det man er god på. Og i stedet for å finne ut hvem som er god på akkurat det her, skal alle få prøve seg litt på alt. (...) Det er akkurat som at de har absorbert læreplanen så mye at de har blitt læreplanen! Og det tenker jeg er den største utfordringen.

Opplevelsene kan tyde på flere ting. Kollegiet kan oppleve et omfattende læringstrykk i et oppstartsår. Det at halvparten av informantene pendler mellom to skolesteder har innvirkning på tid, ressurser, struktur, administrative oppgaver, arbeidsrelasjoner og arbeidsformer. Informantene uttrykker her divergerende, motstridende eller gjenstridige erfaringer og tanker om kulturinnhold og kulturuttrykk. En beslektet forklaring kan være en uttalt ambivalens mellom kulturinnhold og kulturuttrykk – altså med på den ene siden hvordan skolen internt er organisert og strukturert og eksternt hvordan den fremtrer. Informantenes ståsted har nødvendigvis en innvirkning på dette. Vi ser her et eksempel på en løs organisert kultur i møte med fremprovoserte behov for endring.

5.3 Pedagogisk utvikling

Her har jeg viderekodet svarene inn i fire hovedgrupper:

- Erfaringer med pedagogisk utvikling
- Forståelse av pedagogisk utvikling i praksis
- Utfordringer med pedagogisk utvikling individuelt og i gruppe
- Opplevelse av anerkjennelse

Når det gjelder erfaring med PU uttrykker kollegiet flere tanker og erfaringer rundt dette: *Det er fraværende, lite rom til det, lite struktur eller vanskelig å svare på.* En informant mener

kollegiet *har ulike erfaringer om hva som er den pedagogiske virkelighet*. En annen svarer at PU betinges av å få mulighet og tid til arbeid med evaluering/vurdering, læreplanarbeid, tverrfaglig samarbeid, organisering og struktur. En i ledelsen sier lærere *ofte tar pedagogiske tema for å være administrative oppgaver* og adresserer dette til en språklig barriere. På svar som handler om PU i praksis svarer kollegiet at de må finne nye samarbeidsformer og at arbeidet må være et konkret forpliktende samarbeid. På spørsmål om hva som oppleves som individuelle utfordringer ved PU svarer kollegiet: *Tid, krefter, aldersbetont tretthet, manglende teknisk kompetanse, at arbeidet blir satt på vent (...)fordi man må slukke branner*, som en leder svarer. På spørsmål om utfordringer på gruppenivå, svarer kollegiet: *Lederkompetanse, manglende pedagogisk kompetanse i deler av ledelsen, manglende systematisk arbeid med PU, tid, at det mangler en forskerkultur, at skolen trekker seg tilbake fra samfunnet og stagnerer litt alene, omfanget av skolens oppgaver og for få ressurser til administrativt arbeid*.

Til sist ble kollegiet spurt om de føler seg verdsatt. Her svarer langt de fleste ja, samtidig trekkes to innvendinger fram: Det ene er *savnet etter aldershensyn fra ledelseshold*, det andre er savnet etter at ledelsen aktivt *oppsøker undervisningssituasjoner, går på klassebesøk og gir direkte tilbakemeldinger* til lærerne på dette.

Full deltakelse

Innen sosiokulturell læringsteori anses utvikling som et kontinuerlig arbeid (Wenger 1998: 149). I Wengers læringsmodell er praksis, fellesskap, identitet og mening sentrale komponenter for å utvikle forståelse av læring i et praksisfellesskap (ibid: 4-5). Et løst fellesskap gir en løs identitet. Fellesskap krever derfor full deltakelse gjennom gjensidig forpliktelser. Det er fullt mulig at lærerne har et aktivt praksisfellesskap i egne undervisningstimer med elevene, mens dette erfares ulikt i eget kollegium. Det erfares også ulikt av elever gjennom tilbakemeldinger fra elevrådet. Refleksjoner om et løst fellesskap og en løs identitet kommer til uttrykk i en uttalelse om at kollegiet er et ambulerende team, et busstoppteam der noen kommer og går. Flere lærere uttrykker frustrasjon over å ha mange kollegaer i små stillingsprosenter og ønsker en mer fysisk samlet lærerstab. Fellesskapet oppleves som sprikende og det erfares som sprikende i kulturuttrykket og er dermed en organisatorisk hindring.

En annen hindring går på mer energibesparende strategier som tidligere nevnt. Flere lærere nevner at de har jobbet ved skolen i mange år og gitt enormt mye av seg selv, men de har ikke samme energi som tidligere til å drive pedagogisk utviklingsarbeid eller styrke det pedagogiske miljøet gjennom egne bidrag. De prioriterer heller det viktigste først. Det samme hensynet uttrykker lederne, ved at omfanget av gjøremål er stort, at skolen har for få administrative ressurser og liten tid. Utsagn om rangering av gjøremål er funn som tyder på en ledelsespraksis dominert av drift- og overlevelsestenkning. Dette uttrykkes også gjennom overlevelsesstrategier: Kollegiet må selv ta ansvar. Et drift- og overlevelsesperspektiv er i følge forskning i utviklingsarbeid dokumentert som en dominant ledelsespraksis (von Krogh, Ichijo og Nonaka 2001: 99). Årsakene er som nevnt i funn fra denne studien: tid, ressurser, usikkerhet, trusler mot eget selvbilde og fokus på det umiddelbare. Løsningene er å finne i forbedringsstrategier som utvikler en kunnskapsvisjon og samtidig kan greie balansere overlevelse og forbedring mot hverandre (ibid: 101). Arbeidet med forbedringsstrategier avhenger av at det blir utviklet ny kunnskap. Et konkret tiltak fra ledelsen og kollegiets side er ønsket om et aksjonslæringsprosjekt. Dette prosjektet er kollegiet i ferd med å høste frukter av. Gjennom intervensjon skapes nye erfaringer, nye behov, ny kunnskap og ny praksis.

5.4 Lærer- og lederrolle

Ved å gjennomgå svar og refleksjoner om rolleforståelse, har jeg grovkategorisert svarene i:

- Motiverende betingelser
- Normative betingelser

Motiverende betingelser

Med motiverende betingelser menes indre drivkrefter for å praktisere, reflektere og utøve en rolle. Drivkrefter kollegiet beskriver som motiverende er: Omsorg, frihet og faglig utvikling. Det å få bruke mange sider av seg selv virker utviklende på flere lærere. Det å få stå i et frihetsfelt eksemplifiseres ved at skolen er fri og læreren er fri, at hverken skole eller lærer pålegges for mye ovenfra. I stedet vektlegges den direkte kontakten mellom lærere og elev. Denne motivasjonen finner vi igjen hos Hargreaves (1994: 178-182). Han argumenterer for at en selvvalgt individualisme og frihet hos lærere i stor grad handler om en rasjonell økonomisering: *Individualisme er en konsekvens av komplekse organisasjonsmessige betingelser og begrensninger..*(ibid: 179). Jeg tolker Hargreaves diskusjon rundt individualistiske lærere som et illustrerende bilde på behovet for frihet funn i denne studien

viser. Hargreaves påpeker at individualisme riktignok assosieres med dårlig praksis, med mangler hos læreren og noe som bør forandres på. I denne studien fremheves refleksjoner rundt frihet som en styrke, som individuell autonomi og et ledelsestrekk. Hargreaves viser til undersøkelser rundt lærere som velger individualisme som strategi, altså valg av arbeidsmønstre som ga en kalkulert konsentrasjon av kreftene. Han viser også til lærere som velger individualisme som selvvalgt, altså som et prinsipielt valg om å jobbe alene. Begge deler mener han motiveres av personlig omsorg, individualitet og det å få være alene om dette ansvaret (ibid: 181).

Det å tilegne seg kunnskap, praktisere ferdigheter og kunnskap i et kompetansefelleskap skaper også høy motivasjon. *Lærerrollen* handler om å være en andre kan strekke seg etter, om å gi elevene noe verdifullt og se hver enkelt elevs behov og muligheter. Jeg tolker disse drivkreftene til å være meningsbærende. I utsagn om lærerrollen finner jeg klare fellestrekk med Skogens definisjon av lærerrolle i pedagogisk forskning. Å være en leder som tar i bruk erfaringsbasert kunnskap for å utvikle læring og løse problemer, er noe lærerne uttrykker at de finner mening og motivasjon i. Samtidig kan denne motivasjonen adresseres til personlig kunnskap, der det å få bruke seg selv og gi mer av seg selv gir mening. Dette ligger også tett opp til synet på lærerrollen som steinerskolen selv uttrykker. Å være lærer ved en steinerskole er et verdisyn der det å gi av seg selv personlig og tidsmessig står sentralt. Begge deler, friheten ved å være en individualistisk orientert lærer, samt ta del i erfaringsbasert og personlig kunnskap, gir et psykisk utbytte. Det psykiske utbyttet av yrket er vesentlig for lærerne selvfølelse og for opplevelsen av arbeidet som verdifullt (ibid: 182). Nærhet og omsorg motiverer handlinger i kollegiet. Omsorgsetikken står med andre ord sterkt. Hargreaves forklarer noe av omsorgsetikken med at den kan kobles til eierskap og kontroll. Med dette menes at læreren ønsker å ha hovedansvar for elevene. Dette har sine styrker og svakheter. Et sterkt eierskap til elevene kan gi grobunn for svært ansvarlige lærere, men også for kontrollerende lærere som ikke vil ha innblanding fra andre men styre selv.

Normative betingelser

Det å gi opplevelser og møte mennesker i ulike livssituasjoner er et ansvar som fremheves. Motivasjonen er å formidle et menneskelig prosjekt. Å bidra til verdifulle opplevelser, møter, produksjoner og erfaringer er en vesentlig del av de normative betingelsene ved skolen. Dette foregår gjennom prosessorienterte aktiviteter, veiledning og tverrfaglighet. *Lederne* har som

nevnt i den empiriske delen, et komplekst syn på egen rolle. Med kompleks forstås her en oppfattelse av ledelse som noe potensielt skadelig og oppbyggelig. Jeg har grovkategorisert refleksjoner og utsagn i:

- Funksjonelle betingelser
- Formative betingelser

Med funksjonelle betingelser menes et mer praktisk-analytisk blikk på lederrollen. En av lederne ser en fare ved ledelse per se. Ledelse omtales som en faktor som opprettholder urettferdighet og skjevhet i samfunnet. Ledelse omtales som noe som skaper mange problemstillinger i verden. Ledelsen finner samtidig sin egen rolle for å være i opposisjon til dette. I vår skolekultur oppfatter lederne seg selv for å være en hjelper, en medhjelper, en fasilitator og i noen grad en veileder, men mest en medvirkende leder. Med formative betingelser menes hvilken effekt lederen mener ledelsen skal ha. Her uttrykker lederne at ledelsen skal framstå som deltakende, nær og medvirkende. Vi ser her en parallell til en normativ betingelse som jeg fant i kollegiets forståelse av lærerrolle. Det å vise formativ omsorg, altså være en støtte, er en betingelse lederne legger til grunn for egen rolle. Omsorgsperspektivet og normative betingelser ligger i stor grad til grunn for rolleforståelse i skolekulturen når det gjelder hele kollegiet. Flere lærere har uttrykt et behov for at lederne konsentrerer driftsmessig handlinger og utviklingsorienterte handlinger, slik at disse tydeliggjøres og ikke sammenblandes (se modell 3, Irgens Utviklingshjul).

5.5 Pedagogisk miljø

Under fokusområdet pedagogisk miljø, ble kollegiet bedt om å reflektere rundt skolemiljø generelt. Dette innebærer tanker rundt ledelse, lærere, elever og foreldre samt skolen som institusjon. Alt dette samlet utgjør det pedagogiske miljøet og utgjør byggesteinene for en skolekultur. Jeg har grovkategorisert refleksjonene i:

- Personlige blikk på kollegiet
- Formativt blikk på kollegiet

Med personlig blikk menes egenverdien den enkelte erfarer i kollegiet. Først av alt: Kollegiet har stor betydning for alle som intervjues. Kollegiet omtales som familie, en stamme og som byggesteiner for skolemiljøet. Miljøet i kollegiet omtales som godt og som et miljø *som drar sammen*. Det er et kollegium med mange sterke egenskaper og fargerike personligheter. De

oppfattes som individer gjensidig opptatt av hverandre som fagpersoner, men også som personer. I all hovedsak preges det personlige blikket av en sosial og emosjonell verdi. Karakteristika som: *varme, empati, inspirasjon, utrolig begavede, kunnskapsrikdom, kunstneriske evner, erfarne og glede* går igjen i intervjuene. Tilstedeværelse, engasjement og empati løftes fram som samlet sett sterke kvaliteter i kollegiet. I et intervju blir det understreket at det gir energi å ha vellykkede samtaler med kollegaene.

Med formativt blikk tolker jeg inn et praktisk-analytisk perspektiv på kollegiet. Dette er refleksjoner og utsagn der lærere og begge lederne viser til skolens identitet og historie. Skolens ansatte mener en stor del av skolens identitet er bygd på engasjement og involvering fra foreldrene. Dette engasjementet savnes i kollegiet. Enkelte lærere sier engasjementet var større før. Kollegiet samlede bilde av kollegiet som en formativ faktor for det pedagogiske miljøet, tolkes til å befinne seg i en brytning mellom en glanstid preget av pionerer og en langt mer utfordrende tid med tidsklemme for lærerne, lederne, færre elever, mindre foreldreengasjement og lærerengasjement satt aktivt i omløp.

Vurdering

Vurdering trekkes frem som en annen utfordring det pedagogiske miljøet ikke har en gjennomgående systematikk på i praksis. Her er det også delte meninger om hvordan praksis for vurdering bør spille inn. Noe kan forklares med at skolen har vært åpen for ulike vurderingspraksiser som mappevurdering og underveisvurdering. Andre refleksjoner trekker fram at skolen har en kultur for taus kunnskap og at kompetanse i liten grad dokumenteres, som i utdrag fra et sitat her:

Vi har en "unwritten" læreplan som er taus, som har en 40 års tradisjon og er avhengig av de lokalitetene vi har, og de lærekraftene som er her til enhver tid. Den er egentlig muntlig og overleveres fra år til år.

En av lærerne forteller at han aldri skriver ned noe i forbindelse med undervisningsøkter. Denne læreren har et langt mer fysisk fag som skiller seg fra øvrige fag ved skolen. Lærere sier at *han kjenner på seg selv* hva han skal gjøre i timene. I kontrast til dette står en annen lærers analytiske og kritiske blikk på skolens nasjonale læreplan. Denne læreren mener å finne tegn på plagiat fra den offentlige læreplanen i faget hun selv underviser i. I intervju med denne læreren tyder utsagn og refleksjoner på at kollegiet har en lærer som aktivt underviser i

en ubestemmelig praksissone og bruker refleksjon i egen praksis som undervisningsmetode og kunnskapssyn (Schön 2013). Det kan også forstås som en taus læreplan (Imsen 2014) og taus kunnskap som sitter i kropp, bevegelse og aktiv refleksjon. I følge Schön kjennetegnes dyktig formgivning av viten-i-handling (ibid: 158). Nettopp bruken av begrepet form er noe denne læreren er opptatt av.

Her ser vi et tydelig divergerende forhold i det pedagogiske miljøet. I et lite og tett kollegium finner du en lærer som uttrykker forståelse og kjennskap til deler av den nasjonale læreplanen, og har kritiske refleksjoner rundt denne. Samtidig finner du lærere som aldri har jobbet med læreplanarbeid. Dette spennet kan tenkes være noe å ta tak i med tanke på problemstillingen for studien, og de tre forskningsspørsmålene. Jeg kommer nærmere inn på dette senere.

5. 6 Bidrag til utvikling

Å skulle lære noe nytt som et nytt kollegium ved en ny skole, er på sett og vis en paradoksal situasjon å befinne seg i. Spesielt om denne erfaringen er ny for de fleste. Jeg har grovkategorisert refleksjonen rundt bidrag til utvikling som:

- Individuelle faglige bidrag
- Bidrag til praksisfellesskapet

Flere lærere forstår spørsmål om bidrag til utvikling som individuelle faglige oppdateringer, men noen adresserer også dette til praksisfellesskapet samlet. Ledelsen følger opp en aksjon til, nemlig skolebesøk. I tillegg planlegges det å ta i bruk lærerstudenter i undervisningen. Målet med aksjonen der vi besøker en annen skole, er erfaringsutveksling og samarbeid. Kollegiet ønsker å samarbeide mer med aktører utenfor skolen, i lokalmiljø men også internasjonalt. Dette kom særlig frem etter nevnte skolebesøk. Når det gjelder individuelle faglige bidrag, gir lærerne ulike uttrykk for hvilken *form* denne kan ha. En lærer mener han tar ansvar for egen læring, og da underforstått bidrar til utvikling. Noen lærere ønsker mer utviklingsarbeid men savner en form:

Jeg maser om å få mer utviklingsarbeid, jeg oppfordrer til samtaler om disse tingene, men jeg har ikke veldig konkrete bidrag fordi jeg er avhengig av en form som det skal

bli gjort i.

Et punkt som deles av både enkelte lærere og begge ledere er ønsket om å organisere fram utvikling i større grad. Begge lederne uttrykker motivasjon og ønske om endring og omstilling. En av lederne ønsker restrukturering i kollegiet, og savner at lærerne jobber mer forpliktet med utviklingsarbeid. Han etterlyser at skolen blir en lærende organisasjon men *påpeker at skolen er i en kulturendring*. En av lærerne slutter seg til et slikt syn:

Utfordringene våre når det gjelder skolens utvikling, er å drive pedagogisk utviklingsarbeid og fornye pedagogikken vår. Og den forskningskulturen har vi ikke.

Det er altså en utbredt oppfatning i kollegiet om at skolen bør jobbe systematisk og forpliktende med pedagogisk utviklingsarbeid. Noen lærere savner en form for dette, lederne savner at også lærerne selv tar aktivt tak i utviklingsarbeid samt forplikter seg i større grad. Et reelt utgangspunkt som forener disse behovene er vår studie rundt aksjonslæring, der flere mindre aksjoner settes i gang. Her kommer også synet på elevens rolle i skolens utviklingsarbeid fram. Det å utvikle hva som omtales som menneskekompetanse er viktig i relasjonen lærer-elev. Det har også tidligere blitt framhevet som en grunnleggende verdi for lærerrollen, noe som forsterkes her:

Jeg synes skolens generelle læreplan og intensjonen i pedagogikken til sammen utgjør en enighet om at eleven skal få være hele mennesker, og at det ikke er noe spesielt krav om at de skal måtte prestere på alle områder og i alle fag, men at jeg opplever at når jeg leser om pedagogikken, så opplever jeg at det er greit å være menneskelig.

Læreren sier på spørsmål om bidrag til utvikling at det er greit at *elevene* bare er seg selv og ikke må prestere i alle fag. I samme del av intervjuet sier læreren at det er greit å bare være sammen og finne ut av ting. Sitatet rommer et beslektet verdisyn på læring som i metaforen *Den andre dagen* (Tiller og Tiller 2002). Den andre dagen er tittelen på en bok, men også en «... metafor hentet fra en tid da elever på landsbygda gikk annenhver dag på skole. Andre daværende ordninger for læringens vekselbruk i oppveksten kunne være: en uke skole, en uke fri fra skole, eller to uker skole og to uker fri (ibid:11).» Den andre dagen viser til livserfaringer fra dagene barn og ungdom ikke gikk på skolen, men var hjemme, hjalp til på gården, i naustet eller med praktisk arbeid, lærte gjennom deltakelse med familiemedlemmer og andre:

Den andre dagen ga de unge rike erfaringer og opplevelser. Denne dagen sørget for at helhetlig læring fant sted. Lærling-mesterrelasjoner var det mange av. De unge kom på en naturlig måte inn i det perifere, men legitime, læringsposisjonene (ibid: 18).

Den andre dagen ga rom for kreativitet og spenstighet. I de små og tette lokalsamfunnene vekslet de unge mellom liv og lære, det var ikke et problem at barna fikk fri annenhver dag. Tiller skriver at den andre dagen symboliserer det *uskolske*. Barn fikk ansvar og de voksnes tillit, det var alltid et eller annet problem som måtte løses. Gjennom arbeidsfellesskap oppsto en gjensidig utvikling av barn og voksne. Gjennom den andre dagen vokste det fram erfaringsbasert kunnskap og kompetanse som satte seg i kroppen, som var delt gjennom et praksisfellesskap. Begrepet viser også til en dag som for lengst er gått tapt, som er borte fra dagens skolesamfunn, men som vi må finne spor av og styrke. Verdien med å se mennesker, ved å gi det menneskelige, altså elevens bakgrunn, livshistorie, identitet og livsverdene rom – er et spor av den andre dagen. Tiller og Tiller mener skoler må finne *den nye andre dagen*. Sitatet kan tolkes dithen at det enda er rom for den andre dagen ved vår skole. Menneskesynet gjenspeiler seg helt opp til ledernivå. En av lederne sier rett ut:

Jeg har et problematisk forhold til ordet kompetanse. Det første jeg tenker, som jeg ikke klarer assosiere vekk fra, er at kompetanse er noe du har, det er noe du har fylt opp i kroppen. Nå er det fullt med kompetanse, det er en ting, det er et statisk subjekt på en måte. Mens her på skolen handler det ikke om statiske subjekt.

Tiller og Tiller påpeker at den andre dagen er viktig og nødvendig for dyp og varig læring. De skriver at skolens oppdrag er å gi grunnlaget for en læring og læringsiver som varer livet ut. Denne holdningen deler lederne som er sitert ovenfor:

Det avgjørende er jo å være engasjert og i stand til å tilegne seg ny kunnskap, så på en eller annen måte må det være en kompetanse som handler om evnene til å forbinde seg med verden og sette seg inn i nye situasjoner. For det vi lærer dem, skal de jo bruke om 30 år.

Både lederne og lærerne har et fellessyn på at læring handler om øvelser på veien. Derfor har årsoppgaven en stor symbolsk verdi, det er timeplanfestet tid til dette arbeidet for elevene, det er satt av møtetid og ressurser til det. Her ønsker kollegiet å satse mer faglig og praktisk. Alle i kollegiet mener skolen representerer et pustehull og en modell av de sjeldne. Som en av de

eldre lærerne sier:

Jeg ønsker vel at de, i tillegg til at du lærer, at det du jobber med de om utvikler seg til å bli noe. Altså, gi de litt mer på veien enn det faglige. Og jeg tenker på hvor mye elevene lærte den gang vi ikke hadde karakterer her, de jobbet mer fordi de var mye mer indre motivert. Mens nå er elevene lært opp til å se seg selv utenfra hele tiden, kanskje særlig i sine prestasjoner. Det er mer ytre motivasjon enn indre. Vi var kanskje bedre på indre motivasjon den gang vi ikke ga så klare tilbakemeldinger. Det siste er vi blitt bedre på nå.

Lærerkollegiet har i løpet av nyåret og våren jobbet med å knytte seg til elevene. Bevisstheten rundt dette oppleves som høy både ut fra intervjuene, møtereferat og loggnotater fra samtaler. En av lederne er innom klasserommene daglig, setter seg daglig med elevene en stund ute på gangen i friminuttene, inviterer elever til dialog om trivsel i skolehverdagen, om tiltak som kan fungere. Elevmedvirkning er nødvendigvis en del av alle de tre læringsdimensjonene. Lave og Wenger advarer mot å tro at internalisering hos elever kan gis en universell struktur (Lave og Wenger, 1991: 51). Dette forklarer de med følgende:

Further, given a relational understanding of person, world, and activity, participation, at the core of our theory of learning, can be neither fully internalized as knowledge structures nor fully externalized as instrumental artifacts or overarching activity structures. Participation is always based on situated negotiation and renegotiation of meaning in the world. This implies that understanding and experience are in constant interaction – indeed, are mutually constitutive. (Ibid)

I samtaler på flere møter trekkes det fram at enkelte elever synes lærerne prater og har samtaler, men i praksis blir lite gjort. En i kollegiet mener de må passe seg for å «renne etter elevene på tilbudssida». Vedkommende uttrykker at elevene ønsker seg forutsigbare timeplaner, varsling om endringer og beskjeder i tide – slik at de er forberedt på uka, på undervisningssituasjoner.

I midten av prosjektperioden for denne studien, forfatter elevrådet et brev til ledelsen der de har en grundig gjennomgang av skolen, reglement og undervisning. Lederne og flere lærere uttaler at brevet vitner om engasjement, god språkteft, argumentasjonsevne, fri tenkning og en interesse for hele eleven. Frihet og helhet er ord som også brukes i brevet. Dette bekreftes av

lederne, i foreldremøte som tidligere nevnt i studien og av flere lærere. Brevet skaper diskusjon i kollegiet. Elevene får ros for engasjementet og følges opp av lederne og lærerne. Elevrådsleder takker for at skolen tar elevene på alvor. Det er med andre ord engasjement å spore hos elevene. De er ambisiøse, autonome og kritiske gjennom å henvende seg til ledelsen om skolens virksomhet og tilbud.

Det er mulig å tenke seg at lærerne, og skolen, på sett og vis har vært med å skape et selvstendig engasjement i egen elevgruppe. Hvis frihet gir mening, er dette et meningsfylt eksempel på deltakelse og fellesskap, og et eksempel på elever som aktivt vil utvikle egen skole. At skolen velger å sette av to hele uker til et tverrfaglig prosjekt basert på nettopp dette elevinitiativet vitner om en skole som har lært av egen praksis i aksjonslæring.

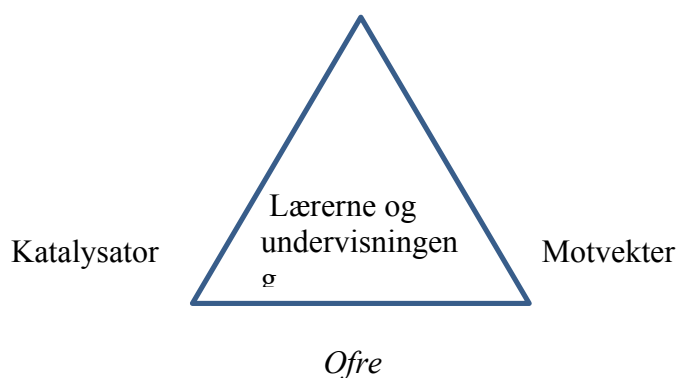
5.7 Timeplanarbeid

Skolen har hatt to fellesmøter med timeplanarbeid. En lærer har jobbet alene med planen etter dette. Før sommeren skal den ene lederen ha ferdigstilt et endelig oppsett. I dialogmøter og i samtaler på ordinære mandagsmøter har det kommet fram et delt syn på timeplanarbeid som aksjon. På den ene siden er det lærere som stiller seg åpen og fleksibel til timeplanarbeidet. Utsagn som «*det var en læringsfylt prosess*» og «*det er bra for oss å lære oss å jobbe med planen selv, da skjønner vi mer av dette arbeidet*» illustrerer dette. På den andre siden er det lærere som anser timeplanarbeidet som delegering av lederansvar. Her kan det også spores en kritikk mot ledelsen og mot arbeidsformen: «*Jeg synes ikke det er riktig å gi oss dette arbeidet, det er et klart ledelsesansvar!*».

Timeplanarbeidet har vært på mange hender. I så måte har arbeidsprosessen vært demokratisk forankret, og den har invitert til deltakelse og utforming. Rent praktisk har det vært få retningslinjer, veiledende føringer og premisser for arbeidet. Det har vært delt ut ark med oversikt over timefordeling fra den ene lederen. Denne lederen har også hatt en kortfattet gjennomgang av arbeidet. Kollegiet har vært orientert om at de må hente inn nødvendige planer og oversikter selv. Kollegiet er delt i synet på hvilken verdi og funksjon planarbeidet har for lærerne. På slutten av det andre møtet uttrykker lærerne at de er slitne og ikke klarer holde oversikt over flere faktorer samtidig. Flere lærere uttrykker at dette er en type arbeid de føler seg lite rutinerte og erfarne med. Lærerne uttrykker et behov for mestringsfølelse. Deler av kollegiet uttrykker at møtene bidrar til å skape usikkerhet, stress, og mestringsom en annen. Jeg tolker disse utsagnene i kollegiet framstår som *ambivalente*.

Lærerne begynte under det første møtet med pågangsmot og arbeidsvilje til å utforme utkast til timeplaner, under det andre møtet utviklet det seg en resignasjon. Det andre møtet var mer styrt og framstod som mer kontraproduktive. Det kan ha sammenheng med at flere hender og mennesker har hatt ansvar i ulike grupper for dette arbeidet samt manglende mestringsfølelse i kollegiet. Aksjonen spriker. Likevel klarte kollegiet til slutt å enes om følgende: En løsning med større/lengre økter og større grupper. Tanken var at mer tid i enkelte fag åpner opp muligheter til å gjøre prosjekter og aktiviteter i og utenfor skolen, gir rom for varierte oppgaver og tverrfaglig samarbeid på tvers av klassene og fagene. Det ble også en konkret løsning på innspill fra elevrådet.

Kollegiet utviste i denne fasen av prosjektet en vilje til å tangere dilemmaet Hargreaves mener lærere jobber i (modell 2). I aksjon med timeplan kjenner kollegiet på frustrasjon over å balansere ytre krav om antall timer, inndeling av ordinære fagtimer, nok tid til pensum, kravet fra elever om omstrukturering av timeplan og restrukturering av innhold.



Modell 2: Å undervise i kunnskapssamfunnet (Hargreaves 2003)

Erfaringsdeling via skolebesøk

Etter samtaler og nye refleksjoner som kom fram etter intervjuene, fremmet kollegiet ønske om en aksjon med mål om å innhente erfaringer. Tanken var å kontakte en skole tilsvarende vår skole. Det ble bestemt at kollegiet skulle igangsette arbeidet med et skolebesøk der erfaringsdeling og samarbeid kunne bli et resultat av intervensjon. Etter skolebesøket oppsummerer kollegiet erfaringer og inntrykk på første kollegiemøte. Alle har hatt en positiv opplevelse av erfaringsdeling, av kontaktutveksling og muligheten til å speile egen skole i en lignende skole. I tillegg har kollegiet fått vite at nettverket begge skolene er en del av,

opplever synkende elevtall i videregående skole for de nordiske landene. Skolene har også tatt opp at de befinner seg i et generasjonsskifte mellom de som på den ene siden har vært med på å etablere og utvikle skolene og den pedagogikken som ligger til grunn, og på den andre siden yngre lærere som ikke tilhører denne generasjonen og heller ikke kjenner skolenes ideinnhold eller nettverk godt. Det blir nevnt i et referat at skolen ønsker å ha besøksutveksling av elever. Det legges ingen systematiske planer enda. Tiltaket har hatt en kortsiktig effekt så langt i prosjektet, og det er for kort tid å vurdere dette tiltaket. Det er for tidlig å si om skolen evner å bygge videre på erfaringer fra dette møtet. Likevel er det verdifulle innspill som har kommet frem i møtet. Et av de er fokuset på økt internasjonalt samarbeid. Det ble avtalt møte med flere andre skoler allerede måneden etter at vårt aksjonslæringsprosjekt var avsluttet.

5.8 Synliggjøring av årsoppgaven

Jeg har nevnt at årsoppgaven på sett og vis er den egentlige lokale læreplanen, og at det her kan gjøres et planarbeid for å synliggjøre dette tydeligere. Kollegiet mener årssoppgaven kan synliggjøres mer utad. Her gir de også mange praktiske innspill til løsninger. Skolen kan lage en årlig samling av oppgavene som består i alt fra lafting, bunadssøm, animasjonsfilm, kaffebygging, studioarbeid, humaniært arbeid til akademiske studier. Elevene kan fortelle om arbeidet med oppgaven på flere ulike møter og i undervisningen. En av lederne foreslår at skolen kan avsette midler som elever kan søke på for gjennomføring av praktiske varianter av oppgaven. Det kan etableres en felles forståelse for veiledningsarbeid. Skolen kan gå enda mer aktivt ut i pressen. Skolen kan vektlegge den praktiske delen av utstilling og visninger av oppgavene mer enn dagens løsning med å bruke tid på foredrag, skape flere «happenings». Ved å utforske lærerne og ledernes syn på praksisfellesskap er kollegiet katalysatorer i et framvoksende kulturbasert system som Hargreaves viser til i teori om skolekultur (tabell 1). Hovedarbeidet med organisering av undervisning og veiledning knyttet til oppgaven, har vært knyttet opp til to faglærere. Disse samarbeider med et nettverk av veiledere og sensorer i løpet av et skoleår samt organiserer og kjører undervisning. Selve prosessarbeidet rundt oppgaven er det interesse for å jobbe med. Dette er en konkret sak som kan skape økt indre motivasjon og drivkraft samlet. Spørsmålet er hvem som skal ta på seg dette ansvaret. Enn så lenge er arbeidet med det siste basert på frivillighet og tillit. En tanke som har vært ytret i refleksjoner etter aksjonene er å etablere et faglig råd bestående av tidligere og nåværende sensorer. Disse kan være høringsinstans for innspill rundt utviklingsarbeid vedrørende oppgaven.

5.9 Kulturinnhold og kulturuttrykk

Jeg vil nå knytte analysen av de tre fokusområdene opp til problemstilling og forskningsspørsmål. Studien har som mål å besvare hvordan vi kan fremme samsvar mellom en skoles kulturinnhold og kulturuttrykk. Problemstillingen uttrykker med dette en intensjon om å utvikle samsvar mellom på den ene siden skolens verdier, perspektiv på læring og kompetanse, satsningsområder og funksjon i samfunnet med – på den andre siden - skolens opptreden i samfunnet, samarbeid med eksterne aktører og prosjekter under dette, arbeidsformer i kollegiet og blant elevene, valg av arbeidsområder i kollegiet og blant elevene.

Aksjonslæring i prosess

Noen måneder etter alle intervjuene er gjennomført, samtaler om intervjuene er holdt og aksjon for ny læring er etablert, blir kollegiet i et skjema med oppfølgingsspørsmål (se vedlegg) bedt om å trekke frem hva hver enkelt mener de har lært underveis i prosessen. Her skal de også beskrive eller sette ord på lærdom de vil ta med seg videre i utviklingsarbeidet. Svarene varierer. En lærer svarer praktisk: *«At de som er med i pionerarbeidet må være i 100% stilling, ellers lekker energien ut av skolen vår.»* Et annet organisatorisk orientert svar: *«Vi trenger en sterk og tydelig ledelse, ikke minst utad.»* Noen svar er reflekterende: *«Det kommer frem nye ideer og tanker.»* Andre svar er utviklingsorienterte: *«At ideologi, eller rettere sagt pedagogikk, må fornyes og befestes. Vi kan ikke «flyte på flesket».»*

Medbestemmelse og medskapning

Kollegiet uttrykker driftsmessige, praktiske og ideorienterte behov. Både skole og kollegium kan gjøre mer sammen, jobbe mer forpliktet og planfestet. Enkelte lærere og ledere i kollegiet ønsker å fornye det pedagogiske innholdet og utvikle skolehverdagen til noe ungdommene kjenner seg igjen i og har eierskap til. Gjennom dialoger, tålmodighet og innfølelse er det tegn på en gradvis økende åpenhet i kollegiet. I et foredrag om skoleutvikling, forklarer Knut Roald dimensjoner ved utviklingsarbeid (Profesjonsutvikling gjennom lærende møter 2017: <https://www.kslaring.no/mod/page/view.php?id=33139>). Her viser Roald til den danske skoleforskeren Lars Qvortrups nivåinndeling av utvikling. Jeg går ikke dypt inn på denne

teorien i studien, men finner den relevant i drøftingen. Poenget til Roald er at utvikling handler om hvor dypt man kommer i egen profesjonsutvikling. Eksempelvis forutsetter Qvortrup fire nivåer, der det første nivået handler om kvalifiserte folk, det andre nivået om kompetanse som finner sted på arbeidsplassen, det tredje nivået handler om kreativitet i teamet og det fjerde nivået handler om kulturnivået, altså hvor dypt ned man kommer ned i ”utviklings-uen”. Roald gjør et poeng av at alle skoler og lærende organisasjoner jobber ulikt med dette og støtter seg til Erik Irgens utviklingshjul. Roald viser til Irgens utviklingshjul (modell 3). Her begrunnes ulik grad og form for utvikling med at utvikling skjer i ulike dimensjoner – driftsmessig, kollektivt, individuelt og rent konkret i praksis. Konflikter eller reelle utfordringer oppstår der et kollegium sporer av i ulike retninger av disse. Roald mener det er et viktig poeng å behold diskusjonen innenfor feltet utvikling. Han mener et godt utviklingsarbeid kjennetegnes av at et team setter av tilstrekkelig med tid, om så utover egen arbeidsdag, og holder diskusjonen innenfor det reelle utviklingsarbeidet.



Modell 3: Irgens Utviklingshjul (2017)

Roald viser videre til forskning på teamarbeid og summerer opp styrker for dette som følger:

- Solide team vet å skille mellom informasjon og kunnskap.
- Et team bør ha et tydelig kvalitetssystem, mens det avgjørende resultatet for utvikling finner sted i kvalitetsarbeidet.
- Skolen har en forvaltningslogikk den følger, mens teamet bør ha en kvalitetslogikk når det gjelder utvikling.
- Et selvstendig team vet å adressere enkelte problemstillinger til kausale sammenhenger og andre problemstillinger til systemiske sammenhenger.

Roald påpeker at en viktig forutsetning for å realisere disse styrkene i teamet, er en ledelse som evner å tilrettelegge både for medbestemmelse men ikke minst medskapning. Ledelsen må evne å delegere men også distribuere, denne forskjellen er viktig. Jeg mener å ha

analysert, tolket og påpekt funn som illustrerer et behov for å sette av tid til flere av nevnte punkter. Kollegiet har uttrykt en holistisk og utøvende tilnærming til kompetanseforståelse og behov for dette. De møter på kompetansehevelse i krysningen mellom teori og praksis. De har klart sagt fra om at de ønsker tid til pedagogisk utvikling, kursing, arbeid med skolen som en lærende organisasjon, de vil jobbe med vurdering og evalueringsarbeid internt som i egen undervisningspraksis. Hele kollegiet savner et systematisk arbeid med lokal læreplan. Ansvar adresseres i stor grad til ledelsen.

Organisatoriske forsvarsmekanismer

Fra omfattende studier av organisasjonslæring har Argyris dokumentert at kyndige handlinger springer ut av taus kunnskap (Argyris 1999: 54-66). Kyndige handlinger tas til gjengjeld oftest for gitt. Målet hos langt de fleste organisasjoner er kontinuerlig å bli effektive og mer profesjonelle. Der noe fungerer retter man heller blikket på det som må effektiviseres ytterligere. Dermed er det fort gjort at enkelte organisasjoner fokus på feil og mangler. Et poeng hos Argyris i denne sammenheng, er at alle organisasjoner har feil og mangler. Ingen struktur eller stillingsinstruks er designet til å håndtere alle utfordringer i hverdagen. Det vil alltid være ting som gjenstår å få gjort. I stedet for å konstatere, erkjenne, definere og dele utfordringene eksplisitt, mener Argyris organisasjoner tyr til forsvarsmekanismer. Individuer og organisasjonen tror selv disse forsvarsmekanismene må til for at organisasjonen skal overleve (ibid: 56). Han forklarer inngående hvilke mekanismer som gjør at det vi sier ikke nødvendigvis er det vi gjør. Argyris deler som tidligere nevnt inn denne handlingsteorien (theory of use) opp i modell 1 Theory-in-use: defensiv reasoning og modell 2 Theory-in-use: productive reasoning.

I flere refleksjoner indikeres det at informantene opererer med denne strategien, noe vi så i eksemplet rundt ansvarsfordeling med tanke på fokusområdene bidrag til utvikling og pedagogisk miljø. I tillegg er det stor sannsynlighet for at dette gjøres ut fra konteksten kollegiet og skolen befinner seg i. Gjennom timeplanarbeid og tilrettelegging av skolebesøk har ledelsen ved skolen jobbet med distribusjon og delegering fra grasrotnivå og opp i organisasjonen. Utfordringen videre er hvordan dette kan føre til medskapelse i egen praksis, ikke barrierer. Dette kommer jeg inn på nå.

Motstand og barrierer

Erfaring med utviklings- og endringsarbeid viser at i praktisk talt alle organisasjoner finner vi mekanismer for å bevare ting slik de er samt motstand mot endringer (Argyris 1999: 96-98, von Krogh, Ichijo og Nonaka 2001: kapittel 2, Skogen 2004: 75). Dette forklares med at mange barrierer vokser fram i prosesser som per se er avhengige av flyktige menneskelige relasjoner og dermed ulike kompetanser. Andre barrierer skapes av en for snever tilnærming fra ledelseshold. Jeg vil her se på to grunnleggende barrierer: De vi finner på individnivå og de vi finner på gruppenivå. Jeg vil også trekke inn Argyris arbeid med handlingsteori samt Hargreaves arbeid med skolekulturer.

Polanyi kaller eksistensielle forandringer (von Krogh 2001:37), og det Giddens såvel som Hargreaves forstår med tvil eller usikkerhet (Giddens 1991, Hargreaves 1994: 67-70). Noen mener ledelsen ikke tar ansvar, noen mener ledelsen bør ta mer ansvar, andre mener tid og mangel på ressurser er en årsak, mens en leder adresserer ansvaret i betydelig grad til lærerkollegiet. Opplevelsen av at det ikke er noen tydelig autoritet eller en samlende autoritet å sette sin lit til, er noe som karakteriserer en tidsånd preget av postmodernitet hos blant annet Giddens (Giddens 1991: 194).

Michel og Wortham (2009) forsket på begynnelsen av 2000-tallet på hvordan bankfolk i to anerkjente amerikanske investeringsbanker erfarte og håndterte kognitiv usikkerhet i en periode presset av økt globalisering og industriell deregulering. De argumenterer for at det å redusere kognitiv usikkerhet først og fremst er et kulturelt valg foran en menneskelig nødvendighet eller et fundamentalt behov (ibid: 6). Jeg har tidligere fremhevet ledelsens syn på at kollegiet selv må ta initiativ til et forpliktende ansvar for utviklingsarbeid. Ideen om timeplanarbeid som aksjon skapte kognitiv usikkerhet, og tvang samtidig fram kollektiv, delt læring.

Forskningen viser to ulike strategier for både kognitiv usikkerhet og generell organisatorisk usikkerhet. Den ”individuelle banken” og den ”organisatoriske banken” gikk to ulike retninger:

Den individuelle banken fulgte det Michel og Wortham refererer til som tradisjonell organisasjonsteori (ibid: 1). Her anses reduksjon av usikkerhet generelt som et grunnleggende behov hos ansatte. Denne banken kjørte en top-down-strategi med å la kultiverte ”superstjerner” lære opp ansatte, eller lede spesielle team. Problemer oppsto der disse

superstjernene forlot banken og etterlot seg et tomrom. Den organisatoriske banken tok i bruk løsninger og praksis som forsterket usikkerhet, løftet dette frem som strategi og gikk med fullt overlegg inn for å skape ytterligere usikkerhet for banken. For eksempel var feedback fra ledelse og sentrale funksjoner vanskelig å tolke, banken underkommuniserte eksplisitte strategier, løsninger og roller. Denne praksisen viste seg å gi best uttelling. En slik inkluderende form for læring øker evnen til refleksjon og, hevder Michel og Wortham, den kan gi et konkurransefortrinn. Studier av en større norsk banks arbeid med refleksive læringsprosesser og strategiske læringsstrukturer, viser at det å takle kognitiv usikkerhet blant de ansatte, kan skape et bra fundament for utvikling (Thunberg 2011). Skolekulturen i vår studie opererer i stor grad med flat struktur og horisontale samarbeidsgrupper og arbeidsgrupper. Den har et kollektivt syn på ansvar, og funn fra aksjonslæringen viser at i møte om skolens videre utvikling blir kognitiv usikkerhet derfor møtt åpent, delt og satt på prøve gjentatte ganger. Det synliggjøres i funn fra intervjuene, det skjer i møte med en ekstern skole, i timeplanmøtene, i samtaler med foreldre om skolens framtid, og i svar på oppfølgingsspørsmålene. Kollegiet erfarer at de må håndtere kognitiv usikkerhet og risiko *sammen*. Risiko håndteres gjennom ny aksjon, kognitiv usikkerhet ved intervensjon, satsing på nye prosjekter, og større endringer i undervisningstilbudet. Kollegiet går ikke i offerrollen. I stedet velger de risiko som strategi ved å øke usikkerheten ytterligere. Dette skaper over tid økt tillit til beslutningstaking og vurderingsevne i kollegiet.

I vår studie uttrykker ledelsen at det å være en medhjelpende leder, en som fasiliterer for et demokratisk fellesskap, utgjør grunnsynet på lederrollen. Dette er noe lederen også uttrykker ovenfor kollegiet, og kollegiet oppfordres til å ta ansvar for utviklingsarbeidet under aksjonslæringsprosessen. Dermed kan usikkerhet i denne sammenheng alternativt tolkes til en usikkerhet av organisatorisk karakter, slik Hargreaves omtaler usikkerhet i forbindelse med forskning på lærergruppers sosiale organisasjon (Hargreaves 1994: 176). Her trekker som nevnt Hargreaves fram isolasjon og individualisme som mulige arbeidsvilkår og ikke kognitive valg fra lærerne selv. Hargreaves kritiserer enkelte forskere for å ha trukket en logisk feilslutning mellom organisatoriske forhold og personlige egenskaper (ibid: 177). Hargreaves styrker begrepet individualisme ved å peke på at den har mange betydninger i positiv forstand, og at den som arbeidsform gjerne kan ha energiøkonomiske gevinster. Det kan vi ikke se bort fra i vårt tilfelle hvor vi har et svært lite kollegium med til dels flytende arbeidsoppgaver. Hargreaves tar i bruk begrepet strategisk individualisme som i denne

sammenheng karakteriseres som en tilpasningsstrategi: Den er en kalkulert konsentrasjon av krefter. For andre lærere mener Hargreaves en selvvalgt individualisme kan handle om lærere som konsentrerer seg om elevene, om omsorgsarbeid rundt undervisning og elever, og dermed setter av tid til blant annet refleksjon og konsentrasjon i dette arbeidet. Hargreaves påstår at omsorg, individualitet og selvvalgt ensomhet ikke har vært fullt ut verdsatt og ikke har fått tilstrekkelig anerkjennelse i forskning som søker å skape en bedre skole (ibid:191): *En levende lærerkultur bør være i stand til å unngå individualismens begrensninger og samtidig verdsette dens kreative muligheter* (ibid: 192).

Individuelle barrierer

Det er grundig dokumentert at igangsetting av utviklingsarbeid i organisasjoner i utstrakt grad fører til personlig usikkerhet (Argyris 1999: 328-329, Argyris 2010: 58-60, von Krogh, Ichijo og Nonaka: ibid, Skogen 2004: ibid). I denne sammenheng forklares usikkerhet med at individer frykter potensielle pinlige eller truende situasjoner eller vanskelige akkomodasjonsprosesser der ny læring skaper stress og uro (von Krogh, Ichijo og Nonaka: 38). Eksistensielle forandringer tvinger fram en revurdering av hvem vi er. I verste tilfelle truer et slikt arbeid vår selvoppfatning. I slike tilfeller kan et individ utvikle en mental barriere for å rettferdiggjøre egen praksis og holdning. Fortellinger og historier fra fartstid i en organisasjon kan også være en måte individer søker trøst i, eller søke å fremme egne verdier gjennom. Andre i samme situasjon kan tenkelig se behovet for å tilpasse seg ny kunnskap. Knut Roald argumenterer i en doktorgradsavhandling grundig for at den viktigste forutsetningen for læring under omstilling er læring innefra, altså individet i møte med eget praksisfelt (Roald 2010: 76):

Livslang læring har blitt eit vesentleg spørsmål for t.d. Verdensbanken og OECD, og forskning på vaksne si evne til omstilling viser at kollektiv læring knytt til arbeidsplassen gir større effekt enn individuell og eksternt organisert opplæring.

Funn fra intervjuene og i oppfølgingsspørsmålene tyder på at kognitiv usikkerhet er noe kollegiet lærer å håndtere gjennom intervensjon, gjennom aksjonslæring, gjennom tettere samarbeid og erfaringsdeling. Kollegiet lærer med andre ord at usikkerhet generelt er en medkalkulert risiko i endrings- og utviklingsarbeid. Kollegiet erfarer at kognitiv usikkerhet er en medkalkulert risiko i det personlige endrings- og utviklingsarbeidet i eget arbeidsmiljø. Kognitiv usikkerhet ser ut til å øke erfaringslæring og personlig læring.

En løsning for disse barrierene kan være en direkte sosial intervensjon. Eksempelvis sier en av lederne at kollegiet og da lærerne bør restruktureres, finne nye former for samarbeid for å bli en lærende organisasjon. En av lærerne sier at kollegiet trenger ”en form” der det pedagogiske utviklingsarbeidet kan finne sted. Men selv i situasjoner, som i denne studien, der individer inngår i en helt eller delvis ny organisasjon, kan motstand og barrierer oppstå. Der noen vil ha en åpen og undersøkende holdning til endringsarbeid på et gruppenivå, vil andre føle seg tvunget inn i en arbeidsform. Noe av forklaringen finner vi i enkeltindividens disposisjoner. Andre forklaringer er systemiske.

Gruppebaserte barrierer

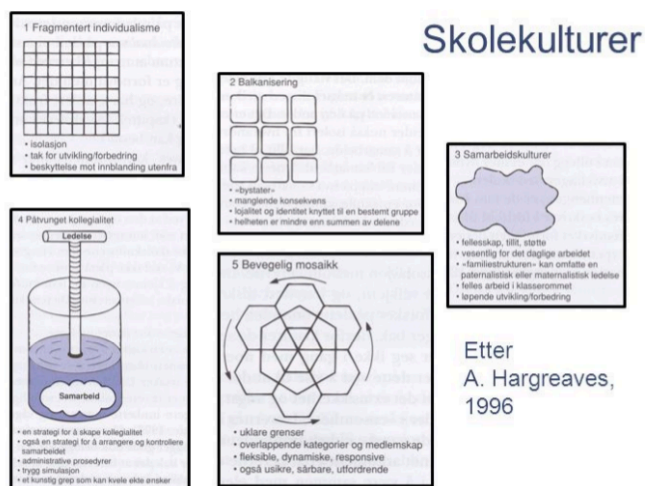
Betydningen av at vi alle søker å legitimere personlig kunnskap eller historier og verdier, gjør kunnskapsutvikling til en sårbar prosess. Jeg vil her kort gjenta fire hindringer for legitimering i gruppesammenheng hentet fra teori hos Skogen (2004), von Krogh, Ichijo og Nonaka (2001) og Argyris (1999 og 2010). De fire hindringene er:

- Behovet for et felles språk
- Organisasjonens fortellinger
- Prosedyrer
- Paradigmer (i en bedrift/organisasjon)

Å legitimere eget språk er av stor betydning for en organisasjons utviklingsarbeid. Et felles språk handler blant annet om muligheten for individuell læring og refleksjon. Det handler om at taus kunnskap gjøres eksplisitt via et felles anerkjent språk. Språket er også en forbindelse mellom ny kunnskap, utvikling av nyanserte og nye distinksjoner. En fare er å gå seg vill i filologiske detaljer. Et eksempel er at et kollegium går seg vill i detaljer rundt bruk av adjektiver eller symboler og begreper rundt et tema, en aktivitet eller produkt som i verste tilfelle viser seg å være utdatert, unyttig eller et rent sidespor. Organisasjonsfortellinger og interne myter kan bidra til å polarisere ny kunnskap (von Krogh, Ichijo og Nonaka 2001: 40). Dette kan skje ved å rette oppmerksomhet mot et annet hold, mot ting som ikke har fungert tidligere, mislykkede samarbeidsprosjekter, elendig behandling av personalet, eller ved å tilholde seg til eksisterende kunnskap slik at ny kunnskap eller endringsarbeidet blir mindre betydningsfylt og mindre relevant. Det kan tenkes at det fins slike barrierer i kollegiet. En ting som taler for det er det at kollegiet ikke består av fagteam, men av individer som jobber isolert faglig og som dermed må legitimere egne kunnskaper. Et annet eksempel er en av

lederne som gir uttrykk for å ha aversjon mot begrepet kompetanse, og helst vil slippe å måtte forholde seg til det. Lederen uttrykker ingen *prosedyrer* for å jobbe med kompetanse.

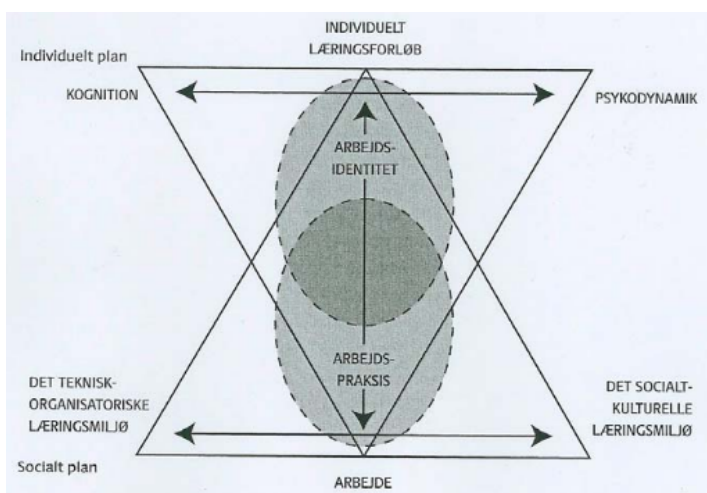
Hargreaves er inne på muligheten for at enkelte skolekulturer skaper fragmentert individualisme (figur 1 i modell 6 over skolekulturer). En slik kultur vil være en kultur som delvis eller helt hindrer opplevelsen av å være en hel skole med en felles kultur.



Modell 6 (Hargreaves 1994)

En barriere gjennom prosedyrer kan oppfattes som noe paradoksal da løsningen ligger i å minimere selve prosessen som skal styre gode prosedyrer (von Krogh, Ichijo og Nonaka 2001: 41). Hos kollegiet handler dette om å kunne kombinere faglig og organisatorisk frihet med forpliktelser. I intervjurundene kommer det fram at flere lærere oppfatter en type ansvarsfraskrivelse på organisatorisk arbeid som er av administrativ karakter. Lederne påpeker at de på sin side driver brannslukningsarbeid og må prioritere i mangel på tid og mennesker, noe som gjør at pedagogisk utvikling nedprioriteres. Her kan det tenkes at kollegiet simpelthen må få på plass administrative rutiner som håndheves på rundgang. Lærerne og ledelsen må gå sammen om de ressursene de har. Elevene og foreldrene er også en del av et slikt regnestykke. Kollegiet uttrykker et åpent behov for å omsette taus kunnskap til eksplisitt kunnskap. Det at alle kollegaer må stille forberedt til møter der de skal bidra med medskapende innspill er noe Roald tar opp i et foredrag jeg allerede har nevnt. At lederne på forhånd deler ut godt gjennomtenkte spørsmål som kan føre til kunnskapsutvikling og skape bedre praksis for elever og skole er strategier som forskningsmessig viser å gi stor uttelling. Organisatorisk er dette avgjørende for et godt utviklings- og endringsarbeid i skolen.

Der en organisasjon har et tungt etablert paradigme, kan utviklingsarbeid oppleves som en ytre trussel. Alternativt kan fraværet av et slikt paradigme skape et organisatorisk tomrom. Paradigmet handler om opplevelser, refleksjoner og erfaringer med egen organisasjon. Disse er noe fasettert som vist i den empiriske delen. Mangel på avsatt tid er en sentral faktor. Sannsynligheten for at paradigmets svakhet har med formuttrykk å gjøre er større enn at det har med innhold å gjøre. Eksempelvis innebærer dette å skape arbeidsgrupper med ulike ansvarsområder hvor skolens nettverk også involveres mer. I eksempelet med lederen som har aversjon mot kompetansebegrepet, uttrykker den samme lederen et behov for å jobbe med lokale læreplaner. Dette blir imidlertid ikke fulgt konkret opp videre i intervjuet, heller ikke i forbindelse med oppfølgingsspørsmål kollegiet får senere ut på våren eller intervensjon gjennom aksjon. Utsagnene gir motstridene beskjeder. De kan også være refleksjoner som uttrykker modell 1 i Argyris handlingsteori, altså der det man tror det som uttrykkes er det som praktiseres. I alle tilfelle er prosedyrer og paradigmet rundt utviklingsarbeid noe konkret å jobbe videre med. Her mener jeg Illeris arbeidslivsmodell viser kompleksiteten i et slikt arbeid (modell 1). Et helhetlig utviklingsarbeid er komplekst og sammensatt. Skal skolekultur og innhold både ha samsvar og utvikles, må alle felt og deler av arbeidsidentitet og arbeidspraksis utforskes i en lengre prosess en vår studie maktet.



Modell 1: Illeris helhetsmodell for læring i arbeidslivet (Illeris, 2012)

Løse og sterke fellesskap

Nå understreker Hargreaves betydningen av mønsteret for relasjonene mellom medlemmene i en lærerkultur. Han kaller dette form. Hargreaves mener formen er like viktig som innholdet i

felles overbevisninger i skolekulturen (Hargreaves 1994: 199). I vår studie er det refleksjoner som taler for at vi har med et framvoksende lærermønster å gjøre, en ny kultur. Intervensjon gjennom aksjon er eksempler på dette samt nye behov som oppstår i kjølvannet av disse. Hargreaves argumenterer for at det nettopp er i lærerkulturens forside at kulturinnholdet blir realisert, reproduisert og redefinert (ibid: 173). Der lærerne endrer overbevisninger, verdier og holdninger kan dette ha direkte med tidligere eller parallelle endringer i relasjoner mellom dem som kollegaer, altså gjennom samværmønstrene. I denne studien er det funn som tyder på at kulturinnholdet bygger på felles verdier og grunnsyn, mens uenigheter men også muligheter er å finne i kulturuttrykket. Kollegiet roses for en nærmest uforståelig prosjektkompetanse, som nødvendigvis krever samarbeid og evne til både organisering og improvisasjon. I så måte framstår kollegiet som at de skaper både en individuell og samarbeidende kultur i skolen. Det er i sammenhenger der kollegiet går sammen at skolen viser en evne til å ta i bruk hjelp fra det jeg i teoridelen omtaler som ”de fem hjelperne”, tiltak som skal bidra til å skape kunnskap (von Krogh, Ichijo og Nonaka 2001). Disse er kort oppsummert: • Å formulere en kunnskapsvisjon • Å få i gang samtaler • Å mobilisere kunnskapsaktivister • Å utforme den riktige konteksten • Å gjøre lokal kunnskap global. Der lærere og ledere klarer formulere visjoner gjennom samtaler samt mobilisere til forpliktelse, ansvar og handling utformes egnede kontekster som synliggjør skolens kompetanse, kultur og skapende krefter. Der elever får delta i utforming av undervisningsopplegg, timeplan og perioder legges det grobunn for en lærende skolekultur.

Mixed messages

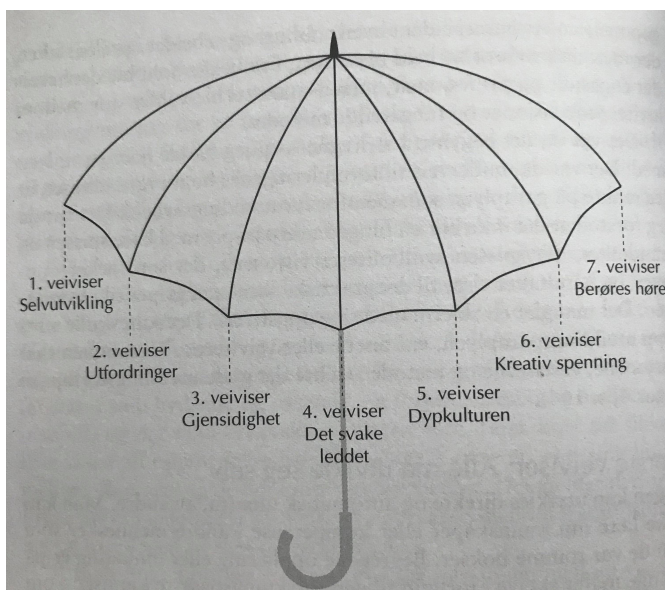
Det er funn i studien som tyder på manglende samsvar mellom det som beskrives og det som erfares i kollegiet som organisasjon. Jeg har gjennom en analytisk tilnærming til de kodede svarene sett at kollegiet som del av skoleorganisasjonen i utstrakt grad håndterer skolens innhold og uttrykk gjennom taus kunnskap. I følge Argyris er dette et tegn på et kompetent miljø. Vi har også med lærere og ledere som i stor grad selv bestemmer hva de skal gjøre. Både ledere og lærere ønsker autonomi, men de ønsker samtidig å bli iberegnet. Nettopp fordi alle bestemmer mye selv, preges samarbeidet også av usikkerhet og uforutsigbarhet. For å håndtere dilemmaet mellom autonomi og kontroll, tyr deler av kollegiet til en strategi Argyris omtaler som *mixed messages*. Lederne ønsker å støtte og skape enighet men vil samtidig ha få overraskelser. I følge Argyris blir man ikke kvitt dette dilemmaet i en organisasjon (...) *The point is how to deal with it effectively* (Argyris 1999:92-96). For å forstå hvordan individer

håndterer paradokser ser Argyris på forskjellen mellom hva mennesker uttrykker og hvordan de reelt handler, altså hvilken tro og teori som befinner seg bak handlingene. Slike forskjeller bør komme fram og uttales i et felles kommunikasjonsfaglig arbeid. Dermed kan de drøftes, utfordres og settes på prøve.

Intervensjon, aksjonslæring og endring

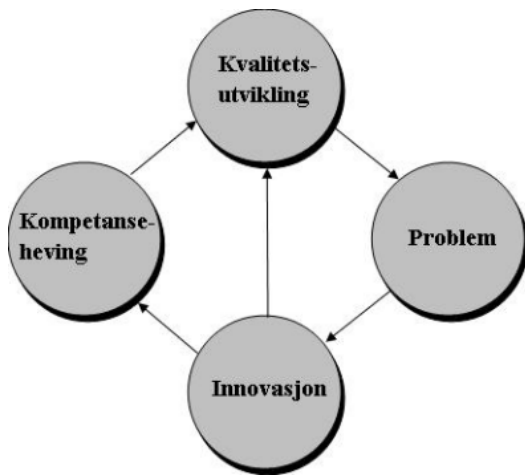
Gjennom en rekke utviklingstiltak og aksjoner, setter skolen i gang en endringsprosess for læring. Jeg vil her ta for meg noen sentrale modeller som presentert i teoridelen for å illustrere arbeidet med intervensjon i egen kultur. Intervensjon er en avgjørende handling i arbeidet med aksjonslæring, det er her endring av praksis kan finne sted.

Ved hjelp fra modellen over de syv veiviserne er det et mål å skape et mangfold for utvikling. Tanken med å be kollegiet om å skape intervensjon gjennom aksjonslæring var å forankre arbeidet demokratisk. Først gjennom intervjuene oppsto en første veiviser for selvutvikling. Muligheten til selv å sette ord på, beskrive og eksemplifisere fra skolehverdagen styrket dette første skrittet. Gjennom en rekke spørsmål ble kollegiet utfordret men samtidig invitert til å tenke, resonnerer, reflektere og lignende. I samtaler og oppfølgingsspørsmål ble de ytterligere utfordret til å ta seg tid, sette av plass og gi noe av seg selv for et felles prosjekt. Det tredje trinnet der gjensidighet er en veiviser, ble tatt opp på timeplanleggingsmøtene samt i noen grad under samtaler og diskusjoner under faste møter. Timeplanarbeidet krevde en grad av forpliktelse basert på gjensidig samarbeid og problemløsning.



Den *fjerde veiviseren*, det svakeste ledd, ble i kollegiet identifisert som både kompetanse, tid og ressurser. I den grad dette ble forsøkt løst, var det i form av tid og ressurser. Lederne tok på seg forberedningsarbeid, utarbeiding av støttedokumenter og veiledning. Det ble deretter satt av flere dager til timeplanarbeid alene. Kompetansen ble av kollegiet møtt med både usikkerhet og beslutsomhet. Enkelt personer tok på seg ansvar i håp om gjensidighet. Den femte veiviseren gis det uttrykk for at kollegiet savner mer tid og systematisk arbeid med: mulighet til å jobbe med pedagogisk utvikling, til å være sammen som kollegaer i tverrfaglig arbeid for å nevne noe. Her ble foreldrene nevnt som en aktiv ressurs skolen bør henvende seg oftere til. Den *sjette veiviseren*, kreativ spenning, er noe kollegiet gir uttrykk for at de støter på med ujevne mellomrom. Å tørre utfordre hverandre spises gjerne opp av tid og knapphet på ressurser. Noen lærere og en leder trakk frem elevrådet og elevene som en mulig kanal til å utfordre lærere og ledere og at dette burde være et gjensidig tiltak. Elevene utfordret i løpet av aksjonslæringsperioden skolen til å satse mer på klima og miljø og sette av tid til mer prosjektarbeid. Dette valgte ledere og lærere å ta på alvor i timeplanleggingsarbeidet. På den måten ønsket også ledelsen å ta eleven på alvor. Dermed ble flere av de som berøres hørt, noe den *syvende veiviseren* legger opp til.

Hos Skogen handler innovasjoner om nettopp planlagt endring som har til hensikt å forbedre. For at endringene skal kunne kalles innovasjoner understreker Skogen at det er nødvendig med et sterkt element av bevissthet og refleksjon. Dette var også utgangspunktet i studien – kollegiet lot seg villig intervju, og var parallelt engasjert i samtaler og refleksjoner knyttet til studien og ønsket om aksjonslæring. Vi hadde med andre ord ha klart for oss hva målet var med intervjuer, og med samtaler rundt refleksjoner som kom fram i etterkant. Skogens utviklingssløyfe illustrerer hvordan gangen i arbeidet med kompetanseheving og kvalitetsutvikling finner sted. På grunnlag av et reelt *problem* rundt hvordan vi som organisasjon kan skape læring, samsvar mellom verdier og praksis samt styrke de faglige kvalitetene skolen har, tok vi sikte på å forbedre egen praksis. Dette skjedde gjennom neste trinn, *innovasjon*.



Utviklingsløyfen (Skogen, 2004)

Det tredje skrittet, *kompetanseheving*, skjer gjennom både endring og forbedring av eksisterende praksis. Dette tredje skrittet understreker Skogen er en evigvarende prosess i skolen som lærende organisasjon. Gjennom aksjonslæring der kollegiet ser at det å jobbe systematisk og forpliktende med pedagogisk utvikling gir uttelling, skaper ny bevissthet og behov, oppsto det også flere innovasjoner med tanke på timeplanstruktur, tverrfaglige prosjekter, ansvarfordeling og styrking av skolens alternative eksamensform ut i samfunnet. Det fant sted et fjerde skritt, *kvalitetsutvikling*, som konsekvens av kompetanseheving og aksjonslæring.

Vi vet at systemtenkning gjennom nyskapning også i andre utviklingsprosjekter har vist seg å styrke den personlige læringen, og at den åpner for informasjon (Hargreaves 2004: 160). I vårt tilfelle viste arbeidet seg å bidra til å verdsette forskjeller og uenigheter, samt erkjenne og bli bevisst skolen som helhet. Slik læring i hverdagen legger grunnlaget for det Tiller omtaler som forskende aktivitet (Tiller 2006:83), og i vår studie tegner det seg et bilde av et arbeidslag som grunnnet både indre og ytre krav, tvinges til større grad av refleksjon og solid argumentasjon. Gjennom intervensjon, skapes aksjonslæring og innovasjon. Dermed har deler av skolekulturen organisert frem en styrket pedagogisk samtale. Likevel er det for tidlig å si noe om kulturen bøyer av for systemendringer i samme tempo. Forsvarsmekanismer og organisatoriske barrierer trenger ikke dreie seg om å lære-seg-å-lære, men mer om å lære-seg-å-gjøre i fellesskap som et arbeidslag (ibid:83). Kulturen ser ut til å trenge jobbe med å skape dynamikk mellom verdier, form, kontekst og prosess. For eksempel kan det for ledelsen være aktuelt å vise i praksis at kollegarelasjoner også kan organiseres ut fra en omsorgsetikk, at

omsorg ikke nødvendigvis begrenser seg til klasserommet, men også utvides til å omfatte kollegiet. Dermed vil det som Hargreaves påpeker bli muligheter og forpliktelser til å motta omsorg, ikke bare å gi – til å åpne seg selv og motta omsorg fra andre, i stedet for å være moralske martyrer som alltid skal gi omsorg til andre (Hargreaves 1994: 186). Dette gjelder også for lederne. Et viktig poeng finner Hargreaves hos Schön – retten til å gjøre uavhengige vurderinger, utøve personlig skjønn, vise initiativ og kreativitet gjennom arbeid. Dette er det Schön omtaler som kjernen i den profesjonelle handling (ibid: 187). Å få stå i et frihetsfelt kan tolkes inn i en slik forståelse.

Hargreaves illustrere noe av nevnte dilemmaer i teori om kultur- og kontraktsystemer (tabell 1). Her operer han med løse og tette kontraktsystemer. Det er fordeler og ulemper med alle seks systemer. Spørsmålet for vår studie er hvor vi opplever å befinne oss, og hvor vi ønsker å være. Slik jeg tolker fyldige svar fra intervjuene samt oppfølgingsspørsmål er det bred kollegial enighet og i elevenes interesse med en samarbeidende kultur. Flere funn tyder på at skolen må løfte frem initiativtakere som sammen kan legge til rette for forpliktende arbeid.

		Kontrakter	
		-	+
Kultur	-	Slepphendt individualisme	Tærende individualisme
	+ =	Samarbeidende kulturer	Faglige lærings-felleskap
	+ ↓	Kunstig kollegialitet	Faglige opp-læringskulturer

Tabell 1: Kultur- og kontraktsystemer (Hargreaves, 2004)

Hargreaves mener samarbeidskulturer i seg selv er uforenelige med sentralstyrte skoler med en suveren administrator. Dette er i tråd med holdninger i kollegiet. Vi finner et felles pedagogisk grunnsyn, et utpreget omsorgsperspektiv, en felles indre motivasjon ved at skolen gir mening, høy tillit til - samt anerkjennelse av – kollegiet. Noe uenighet om organisatorisk ansvar er også til stede. I tillegg er det et kollegium som i seg selv ikke bærer preg av konflikter. Konfliktene som fins er gamle konflikter langt tilbake i tid. Til gjengjeld bærer flere refleksjoner og uttrykk preg av motstridende forståelser av temaene kompetanse og

pedagogisk utvikling, det er også funn som kan tyde på språkbarrierer, organisatoriske barrierer og paradigmebarrierer. Samtidig er det funn som gir håp om konstruktive veivalg videre i utviklingsarbeidet.

Det uttrykkes ingen oppfattelse av åpenbare høystatus eller lavstatusfag ved skolen. En informant mener praksis har veket for mer teori generelt. Grensene mellom fagene er i perioder utvasket, statusforskjellene utjevnet, beslutningsprosessene er noe flytende og foretas i ulike fora samtidig som på mandagsmøtene. Ingen posisjoner medfører direkte prestisje eller gir eksplisitte fordeler. Her er få stillinger som gir rom for karrieremessig klatring. Vi ser også en skole som har lærere som går langt utover eget ansvarsområde, tidvis har jobben som en livsstil, som samarbeider og improviserer, delvis under en konstant påminnelse av å være et ambulerende team og et sårbart team. Muligheten for at vi finner få konflikter og en positiv innstilling kan naturligvis skyldes ren nødvendighet. Jeg mener funn i studien viser trekk og mønstre ved skolekulturen som kan utvikles til den lærerkulturen Hargreavs omtaler som Bevegelig mosaik (figur 5). Hargreaves forklarer framveksten av en slik kultur med at:

(...)lærerne innser at de blir sterkere når de arbeider sammen i fellesskap. Varme medmenneskelige relasjoner av gjensidig respekt og forståelse, kombinert med toleranse for og oppmuntring til debatt, diskusjoner og uenighet, skaper et kollegium med fleksibilitet, risikovilje og kontinuerlig utvikling. (ibid: 246)

Ved hjelp av aksjonslæring uttrykker kollegiet et pedagogisk og organisatorisk utbytte av å sette ord på egen kunnskap, formidle undervisningssituasjoner, beskrive eget vurderingsarbeid, læringsprosesser, samarbeidsprosjekter for deretter å realisere arbeidet gjennom variert sosial intervensjon. Gjennom en bevisstgjøring og synliggjøring av kollegiets kompetanse kan usikkerheten omdannes til læring. Gjennom sosial intervensjon der kompetanse kobles direkte på andre kollegaer, og der kollegiet deler seg opp i ulike samarbeidsformer, vil usikkerhet og barrierer kunne snus til et organisatorisk fortrinn. Forutsetningen for at dette arbeidet skal bli vellykket er at konflikter håndteres åpent, diskuteres og løses i en kontinuerlig prosess, og at man følger Argyris Modell 2 i handlingsteori, ved at det man tror og tenker er det vi *reelt gjør*. I tillegg må kollegiet være åpen for ny kunnskap det det oppleves som en risiko eller trussel.

Tiller understreker betydningen av improvisasjons i denne sammenheng:

Både forskere og praktikere må være medskapende og villige til å ta risikoer når man aktivt intervensjoner og endrer det bestående. Det forskende partnerskapet, eller forskningsdialogene, forutsetter risikotaking ved at man går nye veier og endrer det bestående. (Tiller 2006: 148).

Hvis frykten for det nye og ukjente blir for stor advarer Tiller om at læringsprosessen vil stoppe opp. Tiller mener improvisasjon kan bringe fram taus kunnskap:

Den gode improvisasjon i læringsarbeid bringer den tause kunnskapen mer opp i dagen og skaper ny synergi mellom logisk-rasjonell forståelse og det intuitive. (ibid: 149).

Dette står i samsvar med utsagn hos fler av lærerne samt lederne: Kollegiets styrke ligger i evnen til å skape og improvisere fram solide produksjoner, kunstferdige installasjoner og opptredener utfra en taus men delt kunnskap. Gjennom tverrfaglig produksjon trer det frem en kompetent skole. Gjennom felles prosjekter og produksjoner står skolen frem som en sterk organisasjon med en koherent skolekultur. I det lærere og elever i fellesskap trer frem i lyset, på scenen, ute i samfunnet – behersker de verden og seg selv. Kompetansen ligger fysisk i skolekulturen.

Forbedring og kunnskapsutvikling

Forbedringsstrategier avhenger av at vi utvikler ny kunnskap. Jeg har i teoridelen vist til fem hjelpere som bidrar til å skape kunnskap (von Krogh, Ichijo og Nonaka 2001:19). Det dreier seg om å skape en kunnskapsvisjon, få i gang samtaler, mobilisere kunnskapsaktivister, utforme den riktige konteksten og gjøre lokal kunnskap global. Det å utvikle gode relasjoner i kollegiet er grunnleggende i en slik prosess. Aksjonslæringsfasen har invitert til å dele visjoner, samtaler og trekke dette inn i riktig kontekst. På den måten er mye taus kunnskap delt gjennom en sosialiseringssprosess i et prosjektteam. Det stopper imidlertid ikke her.

Forskningsspørsmål 1

Det første forskningsspørsmålet spør hva som styrker opplevelsen av læring i et kollegium? Denne studien tegner et bilde av en fleksibel og bevegelig skolekultur: Her eksisterer og praktiseres en gjensidig forventning om at alle tar ansvar og deltar. Her fins en horisontal lagdeling bestående av lærere, ledere, elever og foreldre som utgjør bærebjelker i kulturen. I tillegg fins det flere uformelle arbeidsgrupper som kommuniserer seg i mellom (foreldregrupper, sygrupper, kostymegrupper, musikkgrupper, utstyrgrupper). Funn i studien

viser at flere læringsstrategier tas i bruk: Dialoger, refleksjoner, erfaringsdeling, personlig læring, praktisk læring, refleksjon-i-læring, holdningsutveksling, improvisasjon, prosjektarbeid og kreative produksjoner som arrangement i større fellesskap med elever og andre aktører. Strategiene kan styrkes på flere vis:

- Valg av hensiktsmessig læringsstrategi vil styrke økt læring. Funn i studien viser at det å styrke indre motivasjon gjennom innfølelse ledelse men og gjensidig forpliktelse fra medarbeidere, foreldre og elever er avgjørende for ytterligere læring. Gjennom gjensidig bekreftelse, forpliktende samarbeid styrkes kultur for læring på individ- og organisasjonsnivå.
- Lederne må aktivt involvere og forplikte seg i læringsprosesser, bidra med anerkjennende innføling, skape forutsigbare rammer og oppfølging av disse. Evaluering og vurdering bør skje fortløpende og jevnlig.
- Det må gis videre rom for horisontalt delt ansvar som improvisasjon og kreativ prosjektledelse da dette er en styrke som også gir mening og frihet, en betingelse for hele skolekulturen.
- Å involvere elevene i ulike læringsprosesser bidrar til et økt meningsfellesskap samt meningsfylt arbeid i egen organisasjon.
- Å anerkjenne, fasilitere samt opprettholde læring som verktøy og strategi er hovedsaklig en oppgave for lederne og selvsagt hos hver enkelt pedagog i egen profesjon. Her kan tenkelig elevmedvirkning brukes underveis og i konkret utviklingsarbeid vedrørende læring.
- Lederne må skille tydeligere mellom når det er hensiktsmessig med informasjon og praktisk kommunikasjonsarbeid, og når det er hensiktsmessig med utviklingsorientert, pedagogisk samarbeid. Dette gjelder møtetid og samarbeidstid. Det må også sørges for et langt tydeligere og mer forpliktende utviklingsarbeid i kollegiet med en felles standard som gjelder for alle.
- Kollegiet bør øve seg på å formulere gode spørsmål til pedagogisk utviklingsarbeid, disse bør sendes ut i forkant av utviklingsmøter, og i brukes metodisk i arbeid som handler om endring og utvikling.

- Konkrete tiltak som klasseromsbesøk, og kollegaveiledning er behov knyttet til økt organisasjonslæring. Premisset for å gjennomføre ytterligere strategier og praktiske tiltak, er at det fra ledelsens side settes av nok tid. Samtidig har det verdi at kollegiet deler prosjekter, planlegging, ideer, inviterer hverandre inn i tverrfaglige samarbeid som må være forpliktende men med et gitt handlingsrom. Frihetene ligger i at alle står fritt til å bidra i et slikt arbeid og kan utarbeide lokale og unike kompetansemål.

- Stillingene bør ha høyere prosentvis tilstedeværelse og med det mer forpliktende ansvar.

Læring gjennom erfaring står sterkt i en skolekultur bygd opp på taus kunnskap, muntlig praksis, frivillighet, egeninnsats, utøvelse og kreativ produksjon. Med 10 års bakgrunn som yrkesfaglærer samt flere års erfaring fra mediebransjen, har denne læringsformen også i eget tilfelle ofte vist seg å være den som setter varige spor.

Forskningsspørsmål 2

Dette forskningsspørsmålet spør: Hvordan kan et kollegium lære av kognitiv usikkerhet?

Kognitiv usikkerhet i kollegiet uttrykkes hovedsakelig i fokusområdet skolekultur og fokusområdet pedagogisk miljø. Den kognitive usikkerheten lar seg i noen grad adresseres til det Michel og Wortham omtaler som en persons psykiske tilstand i eget arbeidsmiljø. Funn fra tidligere faser studien viser at kognitiv usikkerhet møtes med mixed messages, individuelle barrierer og organisatoriske barrierer. Eksempler som underbygger dette er:

- Flere i kollegiet uttrykker usikkerhet rundt evne, vilje og kompetanse skolen har til å ta ansvar.
- Kollegiet adresserer ansvaret for utviklingsarbeid ulikt.
- Tilliten i kollegiet er høy, mens opplevelsen av at det ikke er noen tydelig autoritet eller en samlende autoritet å sette sin lit til, utfordrer den grunnleggende tilliten.

Det som bidrar til at kollegiet kan lære av kognitiv usikkerhet senere i studien er:

- Gjennom intervensjon har kollegiet erfart pedagogisk utvikling, endring og ansvarsdeling. Dette har en betydelig innvirkning på motivasjon. Ved å gjennomføre forpliktende

utviklingsarbeid basert på indre motivasjon og deling, ser kollegiet ut til å frigjøre, beskrive og dele av taus kunnskap.

- En frigjørende ansvarlighet veier opp mot usikkerhet, og gjør den håndterlig.
- Kollegiet erfarer at de utgjør en organisatorisk helhet og kan hente pedagogisk styrke gjennom hverandre. Dette styrker omsorgsparadigmat som ligger til grunn for skolens pedagogiske grunnsyn.
- Aksjonslæring og pedagogisk utviklingsarbeid bidrar til å skape og/eller forene gamle og nye narrativer. Skolekulturen er innstilt på å ta med seg det beste inn i framtida og setter i kan aksjoner for intervensjon. Styrking av kollektive narrativer styrker også individuelle narrativer. Individene blir slik en aktiv del av skolens behov, med andre ord: Skolens behov er individene i kulturens behov.

Forskningsspørsmål 3

Til slutt stilles et tredje forskningsspørsmål: Hvordan kan en skole utvikle læring og god praksis rundt årsoppgaven?_God læring rundt årsoppgaven finner vi i en utviklingsdimensjon (modell 3), i en kultur der problembasert læring tas i bruk (modell 5) og der samarbeid og faglig utvikling er bærebjelker i den systemiske siden av skolekulturen (tabell 1). Dette betyr:

- Det er avgjørende at årsoppgavearbeidet er fokusert, læringsorientert og drives av pådrivere som evner knytte til seg fagfolk og bygge nettverk rundt arbeidet.
- Årsoppgaven handler om forpliktende medskapning. Dette betyr at veileder bør være jevnlig oppdatert og kompetent med tanke på prosjektutvikling, planutvikling, dokumentasjon, kildebruk og kildekritikk.
- Distribusjon og delegering av ansvar er viktig for å styrke systemforståelse i årsoppgavearbeidet.
- Kompetanseheving av veiledere og relevant nettverk kan skje via: Menneskelige møter, foredrag, kurs, work shops og lignende.
- Emosjonell læring kan være utgangspunkt for personlig læring og omsorgsrelatert læring, noe som verdsettes høyt i kollegiet, dette kan skje via erfaringsdeling eller gruppearbeid med refleksjon-i.praksis.
- Samtidig må kollegiets kompetanse innen prosjektarbeid og improvisasjon ivaretas. Dette er krefter som kan knyttes til utforming av årsoppgaver, kommunikasjon og markedsføring,

stunts og events for å nevne noe. Evnen til å danne arbeidslag og ulike grupper der også elevene involveres kan være en farbar vei.

6.0 Funn og endringer

I dette kapittelet oppsummeres studiens funn, drøftinger og refleksjoner skolen bør ta med seg i det videre pedagogiske arbeidet. Funn på samsvar mellom kulturinnhold og kulturuttrykk, indikerer at det vi verdsetter er det vi praktiserer. For å ville handle og utvikle oss ytterligere som lærende organisasjon, må vi være bevisste i egen praksis. Denne studien har vist verdien av *aksjonslæring* for å utforske læring og utvikling av egen praksis. Prosess er et viktig nøkkelord for endring. Prosesser tar tid, og det tar tid å utvikle seg. Denne studien har funnet sted kun i løpet av noen måneder, men vi vil trenge noen år på å sammenligne erfaringer i skoleorganisasjonen.

Tettere samarbeid med elevene

Gjennom intervju og møter framstår tett arbeid med elevene som et samlende punkt. Det er i møtet med elevene, med elevrådet, i undervisning og dermed gjennom praksis de ansatte opplever mening, ansvar, frihet, læring, relasjonsbygging og et dynamisk skolesamfunn. Praksis er et bærende fundament for skolens identitet. Fortellingen og språkbruk er en del av elever og skolens identitet. Noen fellestrekk mener kollegiet går igjen læringsmessig: Økt grad av læring, ansvar, en tydelig modningsprosess, økt grad av motivasjon, større faglig trygghet og evne til selvstendige valg. Elevene omtales som en ressurs i den pedagogiske hverdagen. Elevene er en ressurs som må brukes og som kan brukes bedre enn det som er tilfelle i dag.

Synliggjøre vurderingsarbeid

Lærerne må bli tydeligere i vurderingsarbeid rundt elevene, lederne kan bli tydeligere på vurderingsarbeid i kollegiet. Eksempelvis fins det ingen oversikt over karakterer, ingen statistikk over nivå på avgangsuppgavene eller analyse av dette ved skolen eller på landsbasis. Det er ikke gjort noen endringer eller kommet innspill på dette. Heller ikke det pedagogiske utviklingsarbeidet ved skolen er samlet oversiktlig ett sted. I løpet av prosjektet førte ny innsikt til endring. Et nytt møte organiseres hver torsdag til pedagogisk utviklingsarbeid. Kollegiet vet hva som skal til for å styrke praksis, men det må ha hjelp fra ledelsen til hvordan styrke innholdsdimensjonen og samarbeidsdimensjonen da kollegiet er sårbart. Det å fokusere på utvikling som pedagogisk arbeid står sentralt.

Konkrete tiltak kan være: Dokumentasjon av kompetansearbeid som årsoppgaven og lignende, økt distribuert ledelse, økt delegert ansvar også utover kollegiet, støtte kunnskapssøkende aktiviteter og holde på faglig fokus i møter, informasjon kan enkelt

distribueres digitalt, styrke en utforskende læringskultur, ivareta kompetanse i improvisasjon og prosjektarbeid.

- Til slutt kan det være en overordnet vei videre å se på hvordan skolens kommende arbeid med lokal læreplan kan knyttes tett opp til årsoppgaven som veiledningsprosess. Dette arbeidet innebærer å synliggjøre mål om økt helhetlig forståelse i elevens eget utviklingsprosjekt sett i et større samfunnsperspektiv.

6.1 Innsikt knyttet til første forskningsspørsmål

Ansvar for egen læring står sterkt i kollegiet når rammene er satt på plass. Alle som har fått i oppgave å jobbe med timeplanarbeidet gjør det like fullt og tar ansvar. Det er viktig både å anerkjenne og synliggjøre at dette arbeidet har blitt gjort fra ledelseshold. I slutfasen av aksjonslæringsprosjektet ble elevene inkludert i utviklingsarbeid rundt årsplan for kommende skoleår. Dette var viktig for å etablere eierskap til læringsprosjekt og sikre medvirkning. Slik har skolen også fått et godt utgangspunkt for å oppøve pedagogisk vurderingsevne i eget utviklingsarbeid, sammen med elevene.

Vi har gjennom vår aksjonslæring erfart at det å samarbeide er påtvingende for å skape dynamiske og aktive prosesser i kollegiet og i skolen. Der det fins et handlingsvakuum eller fravær av deltakelse, må enten ledelsen ramme inn handlingsfeltet, utvise innfølgende ledelse eller pedagogene må selv faktisk ta felles ansvar for deltakelse og bidrag. Skolen har en unik sjans til å bestemme og forme skolens utvikling. Enkelte i kollegiet uttrykker at alder oppleves som en utfordring for utviklingsarbeid. Det er et faktum at flere i kollegiet har passert eller nærmer seg seksti år. Dermed kan det være en ide å ta i bruk støttespillere fra grunnskolen, fra skolens nettverk, frivillige og foreldre som brenner for skoleutvikling. Dette står i tråd med ideen om å skape kunnskapsaktivister for utvikling av ny kunnskap.

6.2 Innsikt knyttet til andre forskningsspørsmål

Gjennom aksjonslæring har flere kollegaer gradvis anerkjent kognitiv usikkerhet som strategi. Kollegiet har lært at en god strategi for å håndtere kognitiv usikkerhet er deltakelse, samarbeid og læring, og at den kognitive usikkerhet er relatert til organisasjonstillit samt et behov for innfølgende ledelse, altså omsorgspedagogiske grep fra lederne. Den kognitive usikkerheten i kollegiet, tvinger individer til å foreta vurderinger og gjør lærerne mer fleksible i sine beslutninger og valg av samarbeidsform. I vårt tilfelle har kognitiv usikkerhet samt

generell usikkerhet i kulturen økt læring om behovet for delt ansvar, forpliktende ansvar og for kollektiv læring og samarbeid. Slik blir hver enkelt og dermed alle hørt.

6.3 Innsikt knyttet til tredje forskningsspørsmål

I forbindelse med årsoppgaven kan gjøres enda mer konkret og praktisk utviklingsarbeid. Årsoppgaven er en omfattende form for tilpasset opplæring, også som vurderingsform etter tre års videregående skolegang. Den kan være utgangspunkt for videre planarbeid. Med tanke på at kollegiet erfarer at de har solid kompetanse på dette, er det en ide. Det kan dannes mer konsentrerte arbeidsgrupper med ansvar for ulike deler av årsoppgaven. Mer oversiktlig informasjon kan samles ett sted digitalt og oppdateres jevnlig. Med tanke på styrking av årsoppgaven kvalitativt, er det tett og forpliktende arbeid som må til. Et felles faglig råd, bestående av tidligere og nåværende veiledere som jobber med videreutvikling av oppgaven er en farbar vei videre. Med tanke på kvantitativt arbeid bør oppgaver samles digitalt, karakterer og evaluering av årets arbeide med oppgaven samles internt digitalt. Oppgavene kan presenteres i egne digitale kanaler for offentligheten.

Internasjonalt samarbeid kan kobles også til dette arbeidet som en mulighet. Det har vært innspill på å gi økonomisk støtte til særskilte tema. Disse kan kobles opp til internasjonale prosjekter, fora eller organisasjoner. Årsoppgaven er i det hele tatt skolens grand final, dette bør speiles i langt flere prosjekter, kommuniseres ut i skolens kanaler, og inn i relevante samfunnsdebatter om læring, vurdering, prosessarbeid, samt utdanningspolitiske diskurser og relevant forskning. Her har skolen en uslepen diamant å jobbe videre med.

6.4 Oppsummering av studien

Jeg har i denne studien gjort greie for tanker om og utfordringer med læring og utvikling i en skole. Vi har ved hjelp av aksjonslæring tilnærmet oss nye behov og ny praksis underveis i prosessen. Vi har gjennom refleksjon, erfaringsdeling, personlig vurdering og forklaring delt og trent opp systemisk tekning. Vi har vært medskapende i egen kultur. Ved å tørre gjennomføre prosesser som dette har vi høstet ny pedagogisk innsikt. Aksjonslæring har bidratt til ny kunnskap, til organisasjonsutvikling og dermed bidratt til å styrke egen profesjon. Aksjonslæring har også styrket elevenes demokratiske medvirkning til utforming av skolekulturen. Kognitiv usikkerhet har eksempelvis utviklet seg til å utgjøre en større del av handlingsstrategien i kollegiet. I etterkant av aksjonslæringsprosjektet har ledelsen satt av to ukentlige timer til pedagogisk utvikling, funnet timeplanmessige grep for å sette av faste

dager for faglig påfyll av hele kollegiet, den har også satt av to uker i skolens årsplan til tverrfaglig prosjekt der elevmedvirkning skal stå sterkt. I tillegg er utviklingen av en femårsplan for skolen så vidt kommet i gang. Her skal utvikling av en større reklamekampanje og konkrete satsingsområder fremmes i kollegiet.

Med andre ord: Deltakelse er basert på kontekstavhengig forhandling og reforhandling om mening i verden. Både elever, foreldre og lærere samhandler i et interaktivt meningsfellesskap. Kollegiet må gjennom elevmedvirkning, foreldremedvirkning, internasjonal medvirkning, samarbeid med lokalsamfunnet, direkte involvering, glød, varme og i forpliktende arbeid løfte frem praksis og kompetanse foreldre og tidligere elever roser de for kontinuerlig. Kompetanse og praksis må synliggjøres. I elevenes arbeider og interesser har skolemiljøet nok å ta utgangspunkt i.

Skolekulturens styrke ligger i en fundamental tillit i kollegiet, generalisert evne til improvisasjon og fleksibilitet. Gjennom tillit tør kollegiet ta risiko og øke kognitiv usikkerhet som strategi for læring. Erfaringslæring og personlig læring via kunst- og kulturfeltet bidrar til dette.

6.5 Begrensninger ved studien

Denne studien har funnet sted i løpet av nærmere seks måneder. Det har vært få respondenter med i arbeidet, selv om alle har gitt mye av sin tid og tilstedeværelse. Ønsket har vært å lære av den daglige virksomheten ved skolen. Tanken bak den metodiske tilnærmingen har vært at deltakere i kollegiet kjenner elevene og skolen best samt daglige utfordringer skolen står i.

Utforming av intervju og innhenting av data

Jeg ser i etterkant at det kunne vært fruktbart å variert tilnærmingen til intervjuobjektene. Dette kunne skapt mer dynamiske data. Jeg kunne vekslet mellom individbasert informasjon og refleksjon, gruppebasert refleksjon og informasjon og plenumsbasert informasjon og refleksjon. En slik variasjon kunne vært fruktbart for videre fagsamarbeid. Det å gi deltakerne mulighet til å aktivt forberede seg for medskapning av data i ulike posisjoner vil kunne skape ny pedagogisk innsikt som lærende arbeidslag. Samtidig var jeg klar over at store deler av kollegiet savnet å få samtale dypt og inngående, noe den klassiske møteformen tidligere ikke har tilrettelagt for. Utvikling handler også om å ta én fase av gangen.

Bruk av gjestelærere

Det er også en klar mulighet for at gjestelærere med et *utenfrablikk* ser andre ting klart

tydeligere enn de som er på skolen daglig. Jeg kunne intervjuet flere gjestelærere eller tatt med noen gjestelærere i referansegruppen. Eksempelvis er det flere gjestelærere som har påpekt at en av klassene har en helt tydelig inndelt elevgruppe der den ene gruppen har spesielle pedagogiske behov, mens den andre gruppen består av særdeles sterke elever og at dette gjør undervisningen noe utenom det vanlig krevende. Jeg kunne i dette tilfellet ha gått inn på opptaksprosesser rundt elevplassene, for å få frem hvordan klasser settes sammen. Jeg kunne også gått inn i ulike klasser og sett på hvilke gruppedynamikker som finner sted med de ulike lærerne, da ville studien også blitt en annen.

Bruk av foreldre, tidligere og nåværende elever

Det samme kan sies om å komme tettere innpå elevene og foreldre. Dette er to sentrale grupper i skolekulturen. Her ligger også et spennende oppfølgingsarbeid å gripe fatt i for kollegiet. Å lage arbeidsgrupper bestående av elever og foreldre kan tenkes skape nye synergier.

Kort tid og skjevheter

Jeg har hatt kort tid til å vurdere selve aksjonslæringen. Kjernekollegiet har også hatt vekslende tilstedeværelse i løpet av prosjektet. En lærer har i løpet av perioden gått ut i langtidssykemelding, en annen lærer var sykemeldt en drøy uke. Studien kan derfor foreta det Dalen kaller en *holistisk feilantakelse* (Dalen 2011: 99). Dette innebærer at forskeren mener å være så godt kjent med forskningsfeltet at hendelser tolkes feil. Dalen viser også til *eliteskjevheter* (ibid) som handler om at studien legger for stor vekt på noen informanter i forhold til fenomenet som studeres. Til slutt nevnes *going native* (ibid) som uttrykker at forskeren er så godt kjent med forskningsfeltet at særtrekk og spesielle kjennetegn ikke fremheves godt nok.

Endringsprosesser trenger tid. Ideelt sett skulle jeg ha fulgt endringene over minimum ett år. Samtidig mener jeg det er mulig å tegne et bilde av erfaringer, praksiser, muligheter, funn og veier videre for et utviklingsarbeid som presser seg frem også innenfor et skoleår.

6.6 Veien videre

Både ledere og lærere bærer med seg en grunnleggende tillit til skolen. De ansatte har selvtillit og evne til omstilling. De har prosjektkompetanse og evne til improvisasjon når det trengs. Hele skolekulturen har over tid tatt ansvar for utvikling av skolen, og gitt hverandre ansvar. Gjennom aksjonslæringen finner jeg at skolen har verktøy og potensiale til å håndtere

omstilling og endring. For å styrke kognitiv usikkerhet trengs tidsressurser til å dokumentere, delegere og distribuere kunnskap, arbeid og ansvar. Dette handler til slutt om å utvikle historier og nye paradigmer som virker samlende i møte med organisatoriske barrierer.

Tenke større

Den kognitive usikkerheten som kan spores i noen intervju, relateres til hvilke strategier skolen bør velge, og i hvilken grad kollegiet har reflektert rundt disse. Det kan tenkes at skolen må tenke større, slik den fikk innspill om under erfaringsdelinger med en annen skole. Deler av kollegiet har allerede henvendt seg ut over landegrensene for å søke samarbeid, for å finne ressurser, meningsfellesskap til å styrke alle de tre læringsdimensjonene *både* i kollegiet og i elevgruppen. Dette er en mulig farbar vei. Menneskelige og praktiske ressurser utenfor landegrensene kan brukes også til undervisning og prosjekter. Dagens teknologi muliggjør dette. Den andre skolen har hatt positive erfaringer med å samarbeide med skoler i flere andre land. Ulike praksiser og løsninger på alt fra undervisningsopplegg, prosjekter, vurderingsformer til pedagogiske visjoner inviterer til å reflektere rundt egenart og utvikling. I tillegg kan det tenkes at selv lokale humanitære prosjekter er viktige for å realisere ønsket om å utvikle og uttrykke omsorgsetikk. Å bruke foreldre i dette arbeidet er gull verdt. Foreldre er meningsbærere og kulturbærere av skolen. Skolen bør jobbe konsentrert rundt de ressursene den har til rådighet. Det ligger mye kompetanse i dette miljøet.

Videreføre pedagogisk utvikling

Prosjektet med aksjonslæring har ført til en rekke tiltak. Det er satt av fast møtetid til pedagogisk utviklingsarbeid. I tiden etter aksjonslæringstida, jobber ledelse og lærere videre med en femårsplan. Ledelsen jobber med å rekruttere lærerstudenter og kontakter som kan ha en faglig innvirkning på skolen. I dette arbeidet er det også viktig å styrke normer og verdier for mestring av praksis og endring. Gjennom innførende veiledning kan skolen sammen reflektere over valgmuligheter i organisering så vel som innhold. Dette handler om å gi mennesker reelle handlingsmuligheter. Den pedagogiske utviklingen i kollegiet bør også her motiveres av omsorgsetikk. Arbeidet med lokal læreplan og videre tematisk arbeid med vurdering, er eksempler på tema for konkrete arbeidsgrupper.

Innhold og uttrykk: Identitet og praksis

Skal skolen opprettholde et pågående identitetsarbeid, må identiteten styrkes og bygges kontinuerlig. Dette gjøres gjennom et aktivt deltakende praksisfellesskap som tar i bruk læringsstrategier for å fremme indre motivasjon og styrke fellesskapet. Historier må fortelles, deles og distribueres. I tillegg må de dokumenteres og lagres også for ettertiden. Kollegiet har mange konkrete tiltak de ønsker å jobbe videre med for å styrke årsoppgaven til elevene.

Dette dreier seg om alt fra filming av foredrag til å invitere tidligere elever til work shops om oppgaven med gamle og nye elever. Ved å jobbe fram prosjekter og undervisning som forener hverdagskunnskap og vitenskapelig kunnskap, kan også skolen gi elever økt kontroll over egen læring. Dermed er mulighetene for elevene til å selv vite hvordan de skal lære langt større. Slik kan de fagovergripende kompetansene styrkes. At skolen i samarbeid med elevene velger seg ut spesifikke områder den ønsker å satse på, er i skrivende stund vedtatt i en påbegynt femårsplan. Bevegelse, klima og miljø er tema som nå skal løftes frem i undervisningen, vurderingsarbeid og lokalt arbeid som kan gjøres globalt. En ytterligere politisk og pedagogisk satsing på praktisk-estetiske fag, videre rammer for organisering av timeplan og fagfordeling, samt involvering av elever gir økt demokratisk medvirkning, forståelse for mangfold og ansvarlig læring. Igjen vil dette føre kunne føre til flere kulturbaserte skolesamfunn bygd på empati og omsorg, en vei å gå videre for å bygge kompetente og meningsfylte skolekulturer i sin alminnelighet.

Litteraturliste

- Andreassen, S.E. 2016: *Forstår vi lærerplanen?* Tromsø: ILP, Universitetet i Tromsø.
- Antonsen, Thunberg og Tiller, 2010: *Adaptive learning and reduced cognitive uncertainty in a financial organization*, Journal of Workplace Learning, Volume: 22 Issue: 8, Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Argyris, C. 1999: *On organizational learning*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Argyris, C. 2010: *Organizational Traps*. Oxford: Oxford University Press
- Biesta, G.J.J. 2014: *Utdanningens vidunderlige risiko*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Bø, AK og Hovdenak, S.S. 2011a: *Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted*. Tidsskrift for ungdomsforskning 1, 69-85.
- Bø, AK og Hovdenak, S.S. 2011b: *Elever som verdensborgere*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift 3, 216-227.
- Dalen, M. 2011: *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dewey, J. Reprint 2016: *How we think the original classic*. USA: Starling and Black Publications. Giddens, A. 1990: *The consequences of modernity*. Stanford: Polity Press.
- Dysthe, O.(red). 2001: *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Giddens, A. 1991: *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Eriksen, E.O. og Weigård, J. 1999: *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati; Jurgen Habermas' teori om politikk og samfunn*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Featherstone, M. 1990: *Global culture*. London: Sage publications.
- Fuglestad, O.L. 2007: *Tett på praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Habermas, J. 2001: *On the pragmatics of social interaction*. Cambridge: The MIT Press.
- Habermas, J. 2006: *The theory of communicative action*. Cambridge: Polity Press.
- Hargreaves, A. 1996: *Lærerarbeid og skolekultur*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Hargreaves, A. 2004: *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Heggen, K. 2004: *Risiko og forhandlinger*, Oslo: Abstrakt forlag.
- Hovdenak, S.S. 2000: *90-tallsreformene — et instrumentalistisk mistak?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hovdenak, S.S.; Riksaasen, R.; Wiese, V. (red.) 2007: *Klasse, kode og identitet. Bernstein i norsk forskning*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Hovdenak, S.S. 2011: *Utdannings sosiologi. Fra teori til praksis i skolen*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Imsen, G. 2014: *Elevens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Illeris, K. 2012: *Læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Johannessen, K.J. 1999: *Praxis och tyst kunnande*. Stockholm: Dialoger.
- Kalleberg, R., Malnes, R. og Fredrik Engelstad, F. (red.) 2009: *Samfunnsvitenskapenes oppgaver, arbeidsmåter og grunnlagsproblemer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Karlsen, G.E. 2006: *Utdannings, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Krogh, von G.; Ichijo, K.; Nonaka, I. 2001: *Slik skapes kunnskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Lave, J., Wenger, E. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Lysgaard, S. 2014 (4. opplag): *Arbeiderkollektivet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- McNiff, J. 2016: *You and your action research project*. USA: Routledge.
- Michel, A., Wortham, S. 2009: *Bullish on uncertainty*. New York: Cambridge University Press.
- OECD Publishing. 2016: *PISA 2015 Results (Volume II)*.
- OECD Publishing. 2015: *Skills for social progress*.
- Roald, K. 2010: *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring*. Bergen: Universitetet i Bergen.

- Schön, D.A.2013: *Uddannelse af den reflekterende praktiker*. Aarhus: Klim.
- Skogen, K.2004: *Innovasjon i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Slagstad, R.; Messel, J. (red.). 2014: *Profesjonshistorier* (Lærarane: 346-381). Oslo: Pax Forlag.
- Steen-Olsen, T.; Postholm, M.B. 2009: *Å utvikle en lærende skole*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Svare, H. 1998: *Filosofiske tekster*. Oslo: Pax.
- Thunberg, O.A. 2011: *Aksjonsforskning møter bank*. Tromsø: UiT.
- Tiller, R., Tiller, T. 2009: *Den andre dagen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tiller, T.2006: *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tiller, T. 2014: *Læringskoden*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Wadel, C.2016: *Feltarbeid i egen kultur*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Wenger, E.1998: *Communities of practice – learning, meaning and identity*. USA: Cambridge University Press.

Meldinger, artikler og rapporter

- Abrahamsen, G., Berg, L.K., Henriksen, E., og Sjøvoll, J. (2011). *Kreativitet, innovasjon og entreprenørskap: Perspektiv på naturvitenskapelig talent og praktisk-musiske fag*, København: Nordisk ministerråd. Hentet fra: http://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/kreativitet-innovasjon-og-entreprenorskap_tn2011-520
- Berger, C. (1986). *Uncertain Outcome Values in Predicted Relationships Uncertainty Reduction Theory Then and Now*. Hentet fra: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-2958.1986.tb00093.x/full>
- Europe 2020, European Commission, 2014, 18.03. Hentet fra: http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/index_en.htm
- Fyhn, A. 2011 (08.02.2017) *Noe som følger et mønster*. Hentet fra: <http://www.caspar.no/tangenten/2011/fyhn-0211.pdf>

Gravrok, Ø. (2002): forskning.no: <http://www.forebygging.no/Kronikker/TIDLIGERE-KRONIKKER/Verdsetting-av-elevene-gjenspeiles-i-utformingen-av-skolen---og-skolegarden/>

Horisont 2020 (2015) Meld. St. 7 (2014–2015) *Langtidsplan for forskning og høyere utdanning 2015–2024*. Meld. St. 28 (2015–2016),

Meld. St. 7 (2014–2015)

Langtidsplan for forskning og høyere utdanning 2015–2024.

Meld. St. 28 (2015–2016), *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*

Meld. St.35 (2014-2015)

NOU 2015: 8, *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*

OECD Skills Strategy Diagnostic Rapport Norway, OECD 2014

NOU 2015: 8 *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*

OECD Skills Strategy Diagnostic Rapport Norway, OECD 2014

Kunnskapsdepartementets strategi for utdanningsforskning, Kunnskapsdepartementet 2014

Sammen om jobben. Næringsutvikling innen utviklingsamarbeidet. Meld. St. 18 (2012–2013)

Lange linjer – kunnskap gir muligheter. Meld. St. 7 (2011-2012)

Internasjonalisering av utdanning. Strategi for forsknings- og innovasjonssamarbeidet med EU (Horisont 2020 og ERA). Kunnskapsdepartementet, 2014.

Kompetanse og utdanning, NHO 2014-2016: <https://www.nho.no/siteassets/nhos-filer-og-bilder/filer-og-dokumenter/kompetanse-og-utdanning/kompetanse11.pdf>

<http://www.gse.harvard.edu/~ddl/articlesCopy/SkillTheoryDevelopKFFinalCorr.1201.pdf>

Towards Knowledge Societies, UNESCO Publishing, UNESCO 2005

Nettsider

En læreplan for steinerskolene (2007). Hentet fra: www.steinerskolen.no

Om bloggen, Kunnskapsdepartementet (2017, 08.02). Hentet fra:

<http://nygenerelldel.regjeringen.no/kontakt>

Sten Ludvigsen om fremtidens skole, TV2 Skole (2015, 5.mai).

Lærende profesjonsmøter i skole og barnehage, Knut Roald, 2017:
<https://www.kslaring.no/mod/page/view.php?id=33147>

Vedlegg 1.



Odd Arne Thunberg
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 13.02.2017

Vår ref: 52610 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

52610	<i>Hvordan kan vi lære? En strategi for pedagogisk utviklingsarbeid - Aksjonsforskning i lærerstaben</i>
Behandlingsansvarlig	UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Odd Arne Thunberg
Student	Marianne Store

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillter kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 24.04.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Vedlegg 2.

Intervjuguide

Intervju med fem enkeltlærere, en mellomleder og en leder

Periode: Februar-april 2017

Fokusområder	Intervjuspørsmål
Lærerrollen	<i>Hva innebærer lærerrollen for deg? Hvilket syn har du på lærerrollen i samfunnet? Hva gir deg energi som lærer? Hva tapper deg for energi som lærer? Hvorfor jobber du på denne skolen?</i>
Kompetanse	<i>Hva legger du i begrepet kompetanse? Hva tenker du er viktige kompetanser for dine elever? Hva tenker du er skolens kompetanse som helhet? Hvilket forhold har du til skolens lærerplan (vidergående trinn)? Hvordan jobber du med lokale lærerplaner? Hva legger du i vurdering? Hvordan forholder du deg til tilpasset opplæring for elevene?</i>
Pedagogisk miljø	<i>Hvordan vil du beskrive kollegiet ditt? Hvilken betydning har kollegiet for deg? Hvilke egenskaper vil du trekke fram fra det pedagogiske miljøet på skolen? Hvordan erfarer du at elever og foreldre opplever skolen?</i>
Skolekultur	<i>Hva er skolens funksjon i samfunnet etter din oppfatning? Hva betyr organisering og struktur for deg som kollega? Hvilket syn har du på vurdering og evaluering av arbeidsmiljø?</i>
Pedagogisk utvikling	<i>Hva tenker du om pedagogisk utvikling? Hva betyr utvikling for deg? Hvilke utfordringer opplever du med tanke på utvikling av deg som lærer? Hvilke utfordringer opplever du at skolen støter på i arbeidet med egen utvikling Er det noe det pedagogiske miljøet bør lære mer av/satse på? Blir du verdsatt og gitt ansvar av kollegiet? (sterke/svake sider)</i>
Bidrag til utvikling	<i>Hvilken oppfatning ønsker du lokalsamfunnet skal ha av din skole? Hva gjør du for å utvikle deg som lærer? (beskrive) Hva gjør du for å utvikle kollegiet og skolen? (refleksjonsmuligheter, feedback på</i>

	<i>undervisning, filming, lære av andre, dialoger, ta ansvar, initere prosjekter o.l) Hvordan bør skolen jobbe framover?</i>
--	--

Refleksjonsmøter i kollegiet	Hensikt/Mål
Totalt antall: 4	Erfaringutveksling - refleksjon rundt disse Refleksjon rundt læringsprosesser Refleksjon og analyse av kompetansebegrepet Refleksjon rundt pedagogisk utvikling Dele praksisfortellinger

Vedlegg 3.

Hei! Her er noen spørsmål for å følge opp intervjuet du var med på ☺

Tanken er at vi *sammen* om hva vi kan lære av den prosessen vi er i nå.

Hva kan vi sammen gjøre konkret for å styrke kollegiet og skolen videre?

Takk for verdifullt bidrag.

1. Hva kan gjøres for å synliggjøre kompetansen til skolen? (fagkunnskaper, sosial kompetanse, energi, glød, aktiviteter)

2. Kan du fremheve noen læringsprosesser (og aktiviteter) som bør utvikles mer?

3. Hva kan gjøres for å samarbeide tettere om og i lærings situasjoner?

4. Hva kan gjøres for å løfte fram avgang oppgaven mer?

5. Bør det dokumenteres mer av arbeidet skolen gjør?

- a) Hva kan gjøres?
- b) Hvordan kan dette arbeidet systematiseres?

Refleksjon

- a) Hvordan opplever du prosessen du er i nå med endring, planlegging, usikkerhet?
- b) Hva har du lært underveis av denne prosessen som du vil ta med deg videre

