

## Det kommunikative grunnlaget i skoleutvikling

Et metaprojekt



**Lene Nyhus**

Avhandling levert for graden

Philosophiae Doctor

Mars 2012





# **Det kommunikative grunnlaget i skoleutvikling**

**Et metaprojekt**

**Lene Nyhus**

Avhandling levert for graden Philosophiae Doctor  
Universitetet i Tromsø  
Fakultetet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning  
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk  
Mars 2012



## Forord

I utlysningen av stipendiatstillingen jeg søkte og fikk ved Høgskolen i Lillehammer (HIL) var bestillingen at forholdet mellom evaluering, læring og innovasjon skulle stå i fokus, med høgskolers evaluering av fleksible studier som tematisk kontekst. Dette er tema som opptar meg og som jeg har skrevet om tidligere. Ved pedagogikkseksjonen ved HIL har det også vært et langvarig engasjement knyttet til skolevurdering og skoleutvikling som det var en interesse for å vedlikeholde og videreutvikle. Et studium i ”Ledelse av skoler i utvikling” for videregående skoler i Oppland fanget min interesse, og doktorgradsprosjektet fikk en dreining mot skoleutvikling og utviklings- og endringsarbeid i utdanningsinstitusjoner mer generelt.

Jeg har arbeidet med evaluering, læring og endring i ulike sammenhenger, blant annet gjennom evalueringsprosjekter som oppdragsforsker i Østlandsforskning. I mine tidligere år i IKT-bransjen møtte jeg forskjellige former for evaluerings- og endringsmetodikk med fyndord som Business Process Reengineering. Gjennom praktisk ledererfaring fikk jeg også befestet interessen for kommunikasjonsfeltet. Dette hadde vakt min interesse tidligere, allerede på hovedfagsstudiet i sosialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, hvor vi leste tekster av blant andre Gregory Bateson og Paul Watzlawick.

Fra 2001 har jeg gjennomført utdanningsprogrammet Kommunikologi ved Skandinavisk Institutt for Kommunikologi©. Jeg fullførte metasertifisering der i 2005 og har deltatt videre på enkeltmoduler og i nettverket. Kompetansen som kommunikolog har vært en hovedinspirasjon for vinklingen i dette doktorgradsprosjektet. En stor takk til Jorunn Sjøbakken og Truls Fleiner for å ha gitt meg den muligheten.

På et PhD-kurs i vitenskapsteori ved HIL i 2008 foreleste Trond Jakobsen om kritisk realisme og dette vakte stor interesse hos meg. Dette var altså et stykke ute i stipendiatperioden og jeg var ikke tidligere kjent med kritisk realisme annet enn som et

navn. Det som er særlig fascinerende med kritisk realisme, i likhet med kommunikologi, er at begge perspektiv - på helt ulike måter - bidrar med metarefleksjoner og metabegrep som kan brukes som hjelp til å sortere i andre begrep og teorier. Jeg har tro på at metaperspektiv og tverrfaglighet vil trenge seg mer på i den akademiske verden ettersom skogen av teorier blir mer og mer tettvekst, men først og fremst fordi de komplekse tema og fenomen vi studerer krever det.

Doktorgradsprosjektet har hatt en opprinnelig tidsramme på fire år med 25% undervisningsplikt ved HIL. Innenfor tidsrammen har jeg oppholdt meg i Berkeley i California et halvt år, sammen med familien, høsten 2008 og ut januar 2009, et opphold som ga mange gode faglige impulser. En stor takk til familien Yngve, Aagot og Arne som har vært med på både denne reisen og hele avhandlingsreisen min, og takk for at de har holdt ut med meg. Takken inkluderer også øvrig familie som har vist interesse og støttet meg.

Det har ellers gått en god del tid i prosjektet til å gjennomføre empiriske studier ved to videregående skoler. Datamaterialet fra studiene brukes ikke direkte i avhandlinga da prosjektet fikk en dreining mot teoretiske resonnement og spørsmål jeg mener må stilles i forkant av empiriske studier. Likevel var de mange møtene på skolene viktig for arbeidet i prosjektet og ga meg en tilknytning til den komplekse virkelighet som jeg forsøker å forholde meg til. Takk til skoleledere og lærere for mange interessante intervjuer og samtaler vi har hatt. Materialet skal komme mer til nytte etter hvert. Etter at stipendiatperioden gikk ut har jeg arbeidet med doktorgradsprosjektet ved siden av ordinær full jobb, og det har tatt sin tid. Nå har jeg med åra kommet til den erkjennelse at ting får ta den tid de tar.

Dette doktorgradsprosjektet har vært et veldig selvstendig og i stor grad et ensomt arbeid. Det er likevel andre som har bidratt som samtalepartnere eller som lesere av deler av teksten med påfølgende tilbakemeldinger, eller som på annen måte har bistått i prosessen. Her er det umulig å trekke klare grenser, så jeg velger å takke følgende personer som representanter for denne gruppa bidragsytere: Eli Skjeseth, Kristin Sollie, Grete Jamissen, Halvor Fauske, Eirin Annamo, Yngve Nordkvelle, Astrid

Øydvin, Ulla Higdem, Trond Jakobsen, Kristin Sandvik, Kari Elisabeth Helliesen, Gro Vasbotten, Kjersti Grindal, Geir Haugsbakk, Branca Lie og Øivind Haaland. Også takk til alle andre gode kollegaer ved pedagogikkseksjonen ved HIL for støtte og faglige samtaler. Videre takk til bibliotekarene ved HIL som alltid stiller opp og er hjelpsomme. Til slutt en stor takk til mine to meget stødige veiledere, Marit Allern, Universitetet i Tromsø, og Lars Monsen, HIL. De har vært trofaste og gode støttespillere. De har ikke mast på meg selv om tida har gått, og de har begge vært der når det har vært behov og kommet med viktige innspill.

Lillehammer, Mars 2012

*Lene Nyhus*





## INNHALDSFORTEGNELSE

<b>Forord</b> .....	<b>1</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>7</b>
<b>1. Introduksjon</b> .....	<b>11</b>
Innledning .....	11
Skoleutvikling – noen utfordringer .....	11
Om avhandlinga .....	16
Oversikt over artiklene og sammenhengen mellom dem .....	19
<b>2. Intensjon, rammer og gjennomføring</b> .....	<b>25</b>
Forskningsfeltet.....	25
Intensjon – det kommunikative grunnlaget i skoleutvikling .....	32
Forskningsspørsmål.....	33
Begrunnelser og rammer .....	34
Aktivitetsrammer i de enkelte studiene .....	52
Oppsummering.....	64
<b>3. Resultat, drøfting og avslutning</b> .....	<b>67</b>
Innledning .....	67
Oppsummering av de tre artiklene .....	67
Noen oppdateringer og kritiske bemerkninger til artiklene.....	74
Det kommunikative grunnlaget – kommunikasjonsbegrepet.....	78
Bestanddelene i kommunikasjon og deres kvaliteter .....	91
Implikasjoner for skoleutvikling og forskning .....	98
Nøkler til pedagogiske relasjoner .....	102
<b>Referanser</b> .....	<b>109</b>

## FIGURER

<i>Figur 1: Visualisering av hovedfokus i de tre artiklene</i> .....	22
<i>Figur 2: Modell for kommunikasjonsperspektiv som grunnperspektiv for utviklingsarbeid</i> .....	37
<i>Figur 3: Strukturer, mekanismer og hendelser. Kilde: Sayer (1992, s.17)</i> .....	59
<i>Figur 4: Eksempel på en "nøkkel" i kommunikologi relatert til "tegnrekanten"</i> .....	97
<i>Figur 5: Modell for kommunikasjon som samspill mellom strukturer og agentskap</i> .104	

## ARTIKLENE

Artikkel I

Artikkel II

Artikkel III



## Sammendrag

Avhandlinga bygger på og bidrar til skoleutviklingsfeltet og er ment å ha implikasjoner for pedagogikk også mer generelt. Kompleksitet i endringsarbeid i skolesystemer på ulike nivå står i fokus. Skoler må gjøre rede for kvalitet og forbedre denne ved behov. Forskning beskriver skoleutviklingsprosesser som blant annet komplekse, dialogiske og kontekstuelle og det foregår fortolkninger og innramminger med et mangfold av interagerende mekanismer i spill. Samtidig er det svake tradisjoner, strukturer og manglende felles språk for refleksjon over praksis og utvikling av denne. Forskning kommer opp med idealer, modeller og punktlister over viktige faktorer og dimensjoner for utvikling. Det pekes samtidig på at forskningen i feltet ikke i bidrar med teorier og strategier som i tilstrekkelig grad adresserer den komplekse, kaotiske og motsetningsfylte hverdagen skolefolk erfarer. Det er også lite forskning som rettes mot sammenfatning av hva skoleutvikling består i, grunnleggende sett.

Denne studien bidrar med et teoretisk resonnement omkring det kommunikative grunnlaget i skoleutvikling. Videre utforskes eksempler på dette grunnlagets bestanddeler og deres kvaliteter. Fokus rettes mot strukturer, krefter og mekanismer som får ting til å skje. Det argumenteres for at disse bestanddelene i skoleutvikling kan danne grunnlag for et mulig felles språk som må fange opp de fenomen som er viktigst i slike prosesser, herunder etiske spørsmål, intensjoner som søkes realisert samt forutsetninger og forforståelser utviklingsbestrebelsene hviler på. Forholdet mellom ord, begrep og fenomen blir fokusert.

Skoleutvikling forstås i vid betydning og innbefatter pedagogisk utviklings- og endringsarbeid i ulike innholdskontekster og på ulike systemnivå. Avhandlinga har fokus på mønsterlikhet på tvers av kontekster og systemnivå, med mulighet for at de samme strukturer og mekanismer gjelder selv om innhold og kontekst varierer. Kommunikasjonsbegrepet i det kommunikative grunnlaget er et vidt ikke-normativt begrep som rommer all atferd og opplevelse. Begrepet har som formål å bidra til håndtering av komplekse, emergente helheter i utviklingsprosesser, hvor mange lag av

virkeligheten er i spill, det vil si den kompleksitet – og det kaotiske og motsetningsfylte - som pedagoger erfarer i hverdagen. Kommunikasjonsbegrepet er nært knyttet til en kausalitetsforståelse som rommer et systemisk samspill av ulike mekanismer i forskjellige lag av virkeligheten, som til sammen bidrar til stabilitet og endring i pedagogisk virksomhet.

I studien er det gjennomført tre hovedanalyser, rapportert i tre artikler. Artikkel I omhandler overordnet kontekst og intensjon for skoleutvikling gjennom en diskusjon av begrepet kvalitet. Dette sees i lys av samfunnet som hyperkomplekst, hvor utfordringen er å håndtere kompleksitet. Det argumenteres for at et normativt kvalitetsbegrep ikke er tilstrekkelig, men må reformuleres som et refleksivt begrep som igjen stiller krav til kvalitetskommunikasjonens evne til å håndtere refleksivitet. Artikkel II bidrar til større grad av ontologisk klarhet i skoleutviklingsfeltet ved hjelp av begrep og perspektiv fra kritisk realistisk tenkning. Forskning viser at det er vanskelig for skoler å leve opp til idealer for utvikling. Samtidig, skoleutvikling må sees som komplekse, kontekstavhengige og interaksjonelle prosesser hvor det ikke er enkle og lineære årsak-virkningsforhold ute og går. Prosessene må håndteres gjennom det som i artikkelen foreslås som det kommunikative grunnlaget i skoleutvikling, og det begrunnes med tre teoretiske bidrag som ser menneskelige og organisatoriske prosesser som grunnleggende sett kommunikative og interaksjonelle. Artikkel III handler om mønsterlikhet mellom modeller for refleksjon, læring og endring som har til felles at de viser til ulike nivåer eller stadier. Det konkluderes med at utviklings- og endringsarbeid grovt sett kan forstås som å handle om tre nivåer for læring og endring. Nivåene er samtidig viktige bestanddeler i det kommunikative grunnlaget (i skoleutvikling) og utgjør eksempler på mulige mekanismer eller ”nøkler” i utviklingsarbeid.

Avhandlingas rammer og forforståelser har vært at skoleutvikling, i likhet med andre pedagogiske virksomheter, kan sees i et kommunikasjonsperspektiv. Videre har ontologiske antakelser fra kritisk realistisk tenkning, blant annet med begrep for ulike domener og lag av virkeligheten, stått sentralt. Denne tenkningen er også teoretisk

begrunnelse for fokus på strukturer, krefter og mekanismer i det kommunikative grunnlaget. I følge kritisk realisme er det nettopp disse fenomenene det er viktig å søke kunnskap om i vitenskap.

Avhandlinga konkluderer med at hverdagens pågående kommunikasjon må få figurposisjon. Det er i kommunikasjonen, det kommunikative grunnlaget i skoleutvikling, at strukturer og agentskap - i det indre og ytre, det individuelle og det kollektive - smelter sammen. Innsikt i strukturer, mekanismer og dynamikk i dette grunnlaget kan gi muligheter for kontinuitet og for endring. Utfordringen for skoleaktører er å delta i den pågående kommunikasjonen på best mulig måte. Utfordringen for forskning innen skoleutvikling er å bidra til en (feilbarlig) kjernekunnskap med ontologisk klarhet og begrep som knyttes til viktige bestanddeler og mekanismer. Dette kan samtidig være bidrag til felles språk i pedagogisk virksomhet.



# 1. Introduksjon

## ***Innledning***

Selv om det eksisterer mye kunnskap om skoleutvikling er det i litteraturen pekt på at det mangler teorier og strategier som adresserer det komplekse, kaotiske og motsetningsfylte i pedagogers hverdag, inkludert i pedagogisk utviklingsarbeid og i skoleutvikling. Denne studien retter oppmerksomhet mot det komplekse ved å søke mer klarhet i skoleutviklingsprosessers ontologi. Fokus rettes mot forholdet mellom fenomen, begrep og de mange ord/uttrykk som er i bruk. Det er gjennomført konseptuelle og teoretiske drøftinger av begrep, teorier og modeller. Studien presenterer et teoretisk resonnement hvor det kommunikative grunnlaget i skoleutvikling løftes fram. I lys av kritisk realistisk metateori rettes blikket videre mot de viktigste bestanddelene i dette grunnlaget, det som får ting til å skje.

Hovedargumentet i studien er at disse bestanddelene, og begrepene som anvendes for dem, kan være bidrag til kompleksitetshåndtering og felles språk i skoleutvikling og pedagogisk praksis.

## ***Skoleutvikling – noen utfordringer***

### **Den brede samfunnsmessige konteksten – skole, samfunn og etikk**

Skoleutvikling har bred samfunnsmessig og tverrfaglig interesse. Hvordan skole og undervisning forandres over tid kan, sier Imsen (1997), karakteriseres som ei sann heksegryte. Historiske, økonomiske, kulturelle og sosiale betingelser og muligheter spiller sammen med utviklingstrekk og prosesser både internasjonalt, nasjonalt, regionalt og lokalt. Store og små strukturer påvirker det pedagogiske rommet hvor mellommenneskelig samspill utfolder seg og definisjonsmakt forhandles. Samtidig har det ”refleksivt moderne” slått inn. Det tas ikke lenger for gitt at ett perspektiv eller *en* bestemt posisjon er den eneste sanne. Skoleutvikling forhandles og tar form ved at ”riktig” og ”kløkt” kommuniseres fram gjennom rammer, handlinger, væremåter, tanker og følelser, i et kontinuerlig og komplekst samspill. Hver dag har samspillet stor betydning for dem som er involvert, med ringvirkninger til hele samfunnet. Hver

dag er personer som er involvert i dette samspillet med på å reprodusere gjeldende strukturer, eller med på å endre dem. De daglige møtene i det pedagogiske rommet innebærer både anerkjennelse og krenkelser og kan bidra positivt og negativt til folks vekst og danning.

Skoleutvikling er i lys av disse utfordringene i høyeste grad et etisk anliggende. På alle nivå i pedagogisk virksomhet stilles det store fordringer når det gjelder etisk sett kloke tanker og handlinger. Det gjelder i lærer-elev og i leder-medarbeider relasjonene, men også i forholdet mellom forvaltningsnivåene, for eksempel i hvordan staten forholder seg til underliggende etater og enkeltskoler, og motsatt. Det er et viktig etisk aspekt i utviklingsbestrebelse å kunne sortere i hvem som egentlig vil ha hva forbedret, hvorfor og hvordan. Jeg har kommet til den erkjennelse (selv om jeg ofte glemmer det) at en kun kan endre/utvikle seg selv for å bidra til andres endring og utvikling. Jeg tror det gjelder om det nå er som stat, kommune, skole eller som enkeltindivid. Uansett institusjonelle forordninger; det er det enkelte mennesket som til syvende og sist har det etiske sluttansvaret, like mye i forhold til seg selv som i forhold til andre. Samtidig, det enkelte mennesket som har sitt daglige virke i utdanningsinstitusjoner avhenger i stor grad av andre mennesker og ulike former for rammer for å kunne forvalte dette ansvaret. Kollektive og individuelle utviklingsprosessene spiller og må spille sammen. Et annet etisk krav jeg mener hviler på forskningen i feltet er å bidra til kunnskapsutvikling som tar på alvor den kompleksitet som pedagoger opplever i hverdagen.

### **Kompleksitet og mange tiltak for å møte kompleksiteten**

Den hyperkompleksitet som beskrives for samfunnsutviklingen (Qvortrup, 2003) merkes også i skolene; mye skoleutviklingsarbeid er blitt komplekst (Fullan, 1993, Wallace og Pocklington, 2002, Berg, 2003, Berg & Scherp, 2003). I det hele tatt har skolehverdagen blitt kompleks og/eller oppleves som kompleks. I ProLearn-studien, hvor læreres forhold til kunnskap og kunnskapsutvikling er studert og sammenlignet med andre profesjonsgrupper, rapporteres det blant annet om "følelse av motløshet ved å være overveldet av skolehverdagens økende kompleksitet" (Jensen, 2008, s. 15).



Kompleksitet handler om at noe er sammensatt, mangesidig og sammenvevd<sup>1</sup>. I skolene skal barn og unge oppdras, utdannes og dannes, og ulike personalgrupper skal utvikle sin evne til læring og utvikling. Det både er, og kan oppleves som både komplekst, komplisert og kaotisk.

Når utfordringene blir komplekse, synes det også som at tiltakene for å finne ut av kompleksiteten øker. For eksempel har intervallene mellom nye nasjonale læreplaner blitt stadig kortere; samfunnets beskrivelse av utdanningssystemet, som læreplanene er uttrykk for, får altså stadig kortere gyldighet (Haugsbakk & Nordkvelle, 2007). Det settes også i gang en rekke tiltak og prosjekt, initiert på ulike forvaltningsnivå, og det er veldig mye å ”gjøre”. Skolene står overfor en frenetisk tilstand når det gjelder antall endringskrav og den fart kravene kommer i, skal vi tro internasjonalt anerkjente forskere i feltet (Hargreaves m.fl., 2010). Samtidig viser forskning at mye av endringsarbeidet ikke får grobunn i den faktiske pedagogiske praksis (Blossing, 2010, Hargreaves m.fl., 2010). Mange opplever også at utviklingsarbeid ikke følges til mål (Nyhus m.fl., 2009).

### **Skoler må gjøre rede for kvalitet**

I forholdet mellom skole og samfunn ligger det i dag et press på skoleaktører om å gjøre rede for kvalitet og å kunne inngå i faglig profesjonell dialog omkring praksis og begrunnelser for praksis. I henhold til politiske føringer skal skolene synliggjøre kvalitet på egen virksomhet og utvikle evne til organisasjonslæring for bedre å oppnå formål og samfunnsmandat. Dette inkluderer evaluerings- og vurderingsarbeid, koblet mot kollektiv og individuell læring. Arbeidet skal omfatte så vel skolens undervisningspraksis som vurdering av elevenes læringsprosesser og utbytte. Både strukturer, prosesser og resultat skal ha oppmerksomhet (NOU 2003:16). I statlige meldinger og utredninger er det påpekt at mange skoler har en svak evalueringskultur,

---

<sup>1</sup> Kompleksitet er et begrep som anvendes i flere fagfelt. Det legges ingen bestemt definisjon til grunn her. Kompleksitet brukes som et mer generelt begrep som har å gjøre med mangfold i oppbygging, arbeidsmåte og kommunikasjon, hvor både struktur og funksjon, kvantitativt og kvalitativt inngår.

at de ikke godt nok klarer å vurdere i hvilken grad de når målene for skolens virksomhet og at de derfor må utvikle sin evne til kontinuerlig refleksjon og å bli lærende organisasjoner (St.meld. nr. 31 (2007-2008)). Det som forventes av skoler kan også betraktes i en større samfunnsmessig sammenheng. Vår egen praksis, individuelt, i familier, på arbeidsplasser osv., er ikke lenger noe som tas for gitt som eneste måte å gjøre ting på. Skoler står overfor en demokratisk utfordring om gjennomsiktighet. Det utfordrende er at den omverden som skal forstå og vurdere skoler synes å slite med, i likhet med skolene selv, å håndtere den kompleksitet skolene står i. Skoleutvikling og endring av pedagogisk praksis er gjerne ikke så liketil som omverdenen kanskje ofte kunne ønske seg. Ikke minst er det et evig spørsmål hva skoler er til for.

Samtidig med at kravene til kvalitetsutvikling ligger tungt på skolens folk, viser empiriske studier at det er en utfordring for mange skoler og utdanningsinstitusjoner å drive med systematisk evaluerings- og vurderingsarbeid som også inkluderer undervisningspraksis. Det er også utfordrende å få evalueringer anvendt som kunnskapsgrunnlag for endringsarbeid, og ikke minst å få gjennomført endring i praksis. I følge en rekke ulike forskere har skolene verken tradisjon for, strukturer, kultur, kompetanse eller et adekvat språk og begreper for å bedrive en slik vurderings- og forbedringsvirksomhet. Skal vi for eksempel følge Fevolden og Lillejord (2005, s. 11) har pedagogiske forskere i en årrekke påpekt at skoler mangler et språk for sin praksiskunnskap. Roald (2010, s. 310) konkluderer også i sin studie at lærere og ledere som er involvert i kvalitetsutviklingsarbeid ikke ”..utan vidare har eit presist og rikholdig felles språk for yrkesutøvinga”. Han mener et felles språk for pedagogiske spørsmål er nødvendig for å skape sammenheng mellom styring, kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling. Blossing (2010) går så langt at han sier skoler mangler et profesjonelt praksisfellesskap som reelt adresserer forbedring av undervisningspraksis i skolen.

Det andre poenget som er av interesse i denne sammenheng, og som vi allerede har berørt, er at det også rapporteres om reformtrøtthet og motløshet over hverdagens

økende kompleksitet i skolen (Halvorsen m.fl., 2002, St.meld. nr. 19 (2009-2010)). Når reformtrøtthet og motløshet kombineres med manglende språk og strukturer for å håndtere kompleksiteten, ja, da synes situasjonen å være utfordrende. I en slik situasjon tenker jeg at det ikke lenger er relevant å komme med enda flere metoder og oppskrifter på skoleutvikling. Hver ny metode, hvert nye slagord og satsning, bare øker kompleksiteten og den frenetiske tilstanden. Med trøtthet kan energien til å skape utvikling og forbedring forsvinne. Jeg tenker at trøtthet kan være tegn på behov for hvile og/eller kanskje for variasjon og nye og energigivende måter å arbeide på. Det hjelper gjerne ikke med ”mer av det samme” (som jo kan forkortes til mas).

### **Forskningsproblem**

Forskning i skoleutviklingsfeltet har, som spesielt gjennomgått i Artikkel II, kommet opp med en rekke ulike faktorer, parametre, dimensjoner, aspekt, forhold etc. som utviklingsarbeid består av, eller bør bestå av, og som har innvirkning på kvaliteten og resultatene av dette arbeidet. Det florerer mange ideer, idealer og begrep, og det er vanskelig å se skogen for bare trær. Når vi skal lete etter hva skoleutvikling består i grunnleggende sett og hvordan lærings-, utviklings- og endringsarbeid kan angripes, er det ikke uten videre enkelt å hente dette ut fra eksisterende forskning. For eksempel er det uklart om forskjellige begrep innen ulike teoretiske/metateoretiske bidrag er relatert til samme fenomen eller ikke. Og hva er for eksempel forskjellen på en ”faktor”, en ”komponent” og en ”dimensjon” i skoleutvikling? Min oppmerksomhet i dette doktorgradsprosjektet har rettet seg en god del mot disse punktlistene for utvikling/endring og hva de egentlig uttrykker – hva deres ontologiske status er. Skal skoleutviklingsforskning kunne bygge på eller dra nytte av tidligere forskning, vil det være viktig å vite hva slags fenomen slike lister refererer til. Dette bygger på en forforståelse, eller presupposisjon<sup>2</sup>, om at forskning kan bidra til kunnskapsakkumulering, uten at en dermed nødvendigvis ser kunnskapsutvikling som rettlinjede prosesser, og det kan også være et poeng å unngå ”mas-forskning”. Det

---

<sup>2</sup> Jeg kommer tilbake til begrepet presupposisjon, hva det betyr og hvorfor jeg bruker, det i neste kapitell.

bygger også på en annen presupposisjon om at noe kunnskap om utviklingsarbeid i skoler er mer sann enn annen kunnskap. Med inspirasjon fra Gilje<sup>3</sup>, som spurte om kjernekunnskapen i pedagogikken, er det interessant å spørre hva kjernekunnskapen i skoleutvikling er. Dette berører naturligvis en rekke spørsmål av vitenskapsteoretisk art, og vi kommer til noen av dem etter hvert. Så må det med en gang understrekes at kjernekunnskap ikke er mer fasttømret enn annen kunnskap; den kan endres når ny innsikt tilsier det. Det er å håpe at metateoretiske drøftinger, hvor utviklingsprosessers ontologi undersøkes, kan bidra i retning av en kjernekunnskap på feltet.

### ***Om avhandlinga***

Denne avhandlinga<sup>4</sup> forholder seg til de komplekse utfordringene knyttet til skoleutvikling. Jeg gjør det ikke ved å svare med bestemte metoder eller modeller på hvordan skoler skal utvikle seg som ”lærende organisasjoner”, som ”profesjonelle praksisfellesskap” eller med andre løsninger. Jeg gjør det heller ved å utforske hva slags fenomen utviklings- og endringsbestrebelse består i, grunnleggende sett, hvor også element som intensjoner og forforståelser naturligvis inkluderes. Avhandlinga fokuserer lite på innholdsmessige eller verdimesige aspekt og hvordan skoler realiserer det ene eller det andre policyinitiativet. Den løfter heller fram hvordan utviklings- og endringsprosesser konstitueres i og gjennom kommunikasjon, i vid, og først og fremst i ikke-normativ forstand. Kommunikasjon er i denne avhandlinga valgt som samlebetegnelse på den ofte usynlige eller ”tatt for gitt” basisen i endringsarbeid og i pedagogisk virke generelt. Kommunikasjon er altså her brukt som et nøytralt meta- eller gruppebegrep (gruppebetegnelse, eller paraplybegrep) i forhold til de mange ulike varianter av kommunikasjon som kan forekomme i forskjellige situasjoner, med ulike begrep og betegnelser som dialog, samhandling, interaksjon, det relasjonelle osv., og som i gitte sammenhenger kan betegnes som for eksempel ”god” eller ”dårlig” kommunikasjon.

---

<sup>3</sup> Nils Gilje holdt foredrag på Nasjonal fagkonferanse i pedagogikk, på Gardermoen, 2010.

<sup>4</sup> Når det refereres til ”avhandlinga” i denne teksten menes det den samlede framstillingen, det vil si kappen (sammenstillingen) pluss de tre artiklene.

Dette fokuset (på kommunikasjon) bygger på en presupposisjon om at skoleutvikling har et kommunikativt grunnlag som må løftes fram og gjøres mer eksplisitt ettersom det er i dette grunnlaget det faktisk skapes endring eller ei. I forskning om skoleutvikling synes det kommunikative grunnlaget å ligge til dels mye implisitt, at det kanskje tas for gitt, eller at kommunikasjon, dialog, interaksjon med mere beskrives som en blant mange ulike sosiale prosesser. I denne avhandlinga blir det kommunikative grunnlaget gjort eksplisitt og løftes fram som en hovedoppmerksomhet i forhold til å forstå skoleutvikling. En annen måte å si det på er at skoleutvikling ses i et kommunikasjonsperspektiv. Det kommunikative grunnlag inkluderer all interaksjonell og relasjonell aktivitet eller virksomhet – i vid betydning og på ulike systemnivå – både på et ytre og et indre plan. Med indre plan menes det for eksempel – på individnivå - menneskers kroppslige responser, tenkning og interne konversasjon (Archer, 2003), og på organisasjonsnivå for eksempel det vi tenker som organisasjoners indre liv, organisasjonskultur med videre.

Avhandlinga tar tak i kompleksitetsutfordringene også ved å rette oppmerksomhet mot håndtering av kompleksitet. For kompleksitet håndteres jo – på alle nivå - i en eller annen forstand. En antakelse som ligger til grunn i dette doktorgradsarbeidet er at kompleksitetsutfordringene stiller store krav til skolenes og skolesystemets redskaper til å håndtere kompleksiteten. Hvilke redskaper har en alminnelig norsk videregående skoleleder eller lærer til å sortere i og håndtere kompleksitet? Hva slags redskaper har kommunal skoleforvaltning for det samme og på hvilke måter hjelper de ulike deler av skolesystemet hverandre med dette? Skolefolk utsettes for mange ord, verktøy og metoder fra diverse hold og tid eller forutsetninger til å sortere i det kan være vanskelig. Det skaper forvirring og frustrasjon. Sannsynligvis vil oversikt og evne til å sortere i viktig og uviktig være av betydning. Noe nytt skal skapes samtidig som det positive i det som allerede er skal forsterkes. I denne avhandlinga pekes det på at det kan være behov for metaperspektiv og robuste begrep som gir muligheter for større grad av overblikk og muligheter for sortering, forenkling og sammenfatning. Som

påpekt i Artikkel III er forenkling og sammenfatning også redskaper for innovasjon. Her ligger det også mulighet for større grad av felles språk og begrepsapparat for å lette kollektive refleksjons- og læringsprosesser. Som allerede nevnt er dette noe som etterlyses fra mange hold.

”Mer av det samme” (mas) problematikken, som nevnt over, har også relevans i forhold til forskning, i hvilken grad vi som forskere kommer med ”mer av det samme” eller om vi også kommer med noe nytt? Denne avhandlinga vil ha oppmerksomhet mot denne problematikken knyttet til forskning, gjennom å gå inn i grunnleggende spørsmål om forhold mellom fenomen, begrep og ord. Satt på spissen, hvis en avhandling kun avdekker fenomen (innen skoleutvikling) som allerede er kjent, for eksempel at kontekst har stor betydning for hva man får til, for å ta et banalt eksempel, vil det ikke være noe nytt. Det vil kun være ”mas”. Imidlertid, kunnskapsutvikling som en avhandling representerer vil samtidig alltid bringe noe nytt - i en eller annen forstand.

### **Å ta meta**

Spørsmålet i denne avhandlinga er altså ikke først og fremst hvordan skoler arbeider med utvikling, læring og endring, innholdsmessig eller verdimessig sett. Det er spørsmål som heller kan stilles senere og som forutsetter at grunnen er beredt – at en da vet hva en skal lete etter. Denne avhandlinga har derfor blitt betegnet som et metaprojekt; et prosjekt som trengs ”først”, som skal berede grunnen. ”Å ta meta”, som det heter nå til dags, innebærer å ta en annen posisjon. Det innebærer ikke *en* bestemt posisjon. Det er flere posisjoner som kan fungere som metaposisjon i forhold til et fenomen.

Skoleutvikling reiser spørsmål av tverrfaglig art og det er flere forskningsfelt og disipliner som kan ha relevans når temaet skal belyses. For eksempel Knut Roald (2010) peker på viktigheten av en bred faglig orientering for å kunne bidra til

kunnskapsutvikling i et pedagogisk felt der forhold mellom individuelle, organisatoriske og samfunnsmessige perspektiv berøres. Metaperspektivet som ligger som en rød tråd i avhandlinga handler først og fremst om at jeg har vært opptatt av å se på tvers av berørte fagområder og heller rette blikket horisontalt og vertikalt mot sammenhengen mellom empirisk og faktisk virkelighet og de begreper, teorier og modeller vi har å hjelpe oss med til å forstå, forklare og angripe denne virkeligheten. Det er ofte slik at doktorgradsavhandlinger innen pedagogikk kan plasseres i en av fagets disipliner. Jeg tenker at denne avhandlinga ikke tilhører en bestemt subdisiplin men går på tvers. Jeg er av den oppfatning at metaspørsmål, metateori og overordnet tenkning, grunnlagstenkning med videre tilhører hele pedagogikkfaget og alle fagets disipliner. Uansett hvilket pedagogisk tema man arbeider med berøres problemstillinger på mange nivå, inkludert ulike meta-nivå, og meta-meta nivå etc. Pedagogisk filosofi er en, kanskje dominerende, men ikke den eneste kilde for tenkning på flere nivå. Denne avhandlinga retter heller oppmerksomhet mot mulighetene for metarefleksjon som ligger i kommunikasjon som et (meta)teoretisk felt (Craig, 1999). Ettersom dette doktorgradsprosjektet er definert som et metaprojekt kan det også argumenteres for at avhandlinga like gjerne tilhører andre forskningsfelt enn skoleutvikling og pedagogisk utviklingsarbeid. Jeg har for øvrig registrert at begrepet metapedagogikk anvendes i enkelte publikasjoner (for eksempel Steinnes, 2006) men har ingen bestemt oppfatning om et slikt begrep er nødvendig. Jeg heller i retning av å plassere avhandlinga i pedagogikken, enkelt og greit. Faget pedagogikk fordrer at presupposisjoner må utfordres kontinuerlig av alle typer pedagoger. Jeg plasserer samtidig avhandlinga i feltet kommunikasjon, som et ennå ikke sammenhengende felles teoretisk felt, men som et framvoksende tverrfaglig perspektiv på sosial virkelighet. Jeg viser her blant annet til Craig (1999) og kommer mer inn på dette under teoretiske begrunnelser i neste kapittel.

### ***Oversikt over artiklene og sammenhengen mellom dem***

Som del av denne avhandlinga er det skrevet tre artikler; to i form av bokkapitler i antologier og en tidsskriftartikkel, alle tre fagfelleverdert. Artiklene er plassert bakerst i avhandlinga. Det er kanskje en del tilfeldigheter som ligger til grunn for at akkurat

disse tekstene er formet som artikler og at ikke andre deler av kappeteksten også er i artikkelform. Artikkelbaserte avhandlinger er i en tidlig fase når det gjelder pedagogikkfaget og har ennå ikke helt satt seg som genre. Når det gjelder denne avhandlinga er selve hovedresonnementet utviklet gjennom kappeteksten og forsøkt framstilt i sin helhet der. Resonnementet lå bare delvis til grunn da første artikkel ble skrevet og det har utviklet seg betydelig underveis i prosessen.

### **Artikkel I<sup>5</sup>**

Nyhus, L. (2009): Kvalitet i skolen – og det betyr ....? Noen refleksjoner om kvalitetsbegrepet. I Monsen, L., Bjørnsrud, H., Nyhus, L. og Aasland, B. (red.): *Kvalitet i skolen. Forskning, erfaringer og utvikling*. Cappelen Akademiske forlag. Oslo.

### **Artikkel II<sup>6</sup>**

Nyhus, L. og Monsen, L. (2012): School development as communication processes. *Policy Futures in Education*. Volum 10, Nr. 4, 2012.

### **Artikkel III<sup>7</sup>**

Nyhus, L. (2011): Refleksjon, læring og endring på ulike nivå - et metaperspektiv. I Haugsbakk, G., Haaland, Ø. og Dobson, S. (red.): *Pedagogikk for en ny tid*. Oplandske Bokforlag.

---

<sup>5</sup> Artikkel I bygger blant annet på paperet "Om norsk forskning om kvalitetsutvikling og skolen som lærende organisasjon" (Nyhus, 2008b)

<sup>6</sup> Artikkel II bygger delvis på paperet "In Search of an Evaluation Culture and Collective Learning Activity – In Upper Secondary Schools in Norway" (Nyhus og Monsen, 2007).

<sup>7</sup> Artikkelen er delvis en videreutvikling av paperet "On levels of communication, learning and change – a theoretical discussion" (Nyhus, 2008a)



## Sammenheng mellom artiklene

I det følgende gir jeg en kort beskrivelse av sammenhengen mellom de tre artiklene i avhandlinga, som en introduksjon. Jeg viser ellers til kapittel 3 hvor artiklene oppsummeres og diskuteres mer inngående.

Artikkel I kretser rundt spørsmål som er viktig i ethvert faktisk utviklingsarbeid, nemlig formulering av intensjon, hva som er poenget med utviklingsbestrebelsene, og hvilke overordnede forståelsesrammer det skjer innenfor. Artikkelen diskuterer begrepet kvalitet, et begrep som har en framtrædende plass i dagens skoleutviklingsdiskurs og utgjør så å si en type hovedinnramming av diskursen. Kvalitet som stempel på eller innramming av skoleutvikling legger føringer for slike prosesser. Det argumenteres for viktigheten av et refleksivt kvalitetsbegrep som bidrar til å kunne håndtere kompleksitet. Resonnementet er at kvalitetsbegrepet og kvalitetskommunikasjonen om skoleutvikling krever refleksivitet og kommunikasjonsprosesser som er i stand til å håndtere en slik refleksivitet, både innad i skoler og på tvers av systemnivåene. Med bakgrunn i dette er resonnementet videre at skoleutvikling, gitt et refleksivt kvalitetsbegrep, ikke kan forstås som teknisk/administrative endringer i forhold til et gitt normativt endepunkt. I forskning må også kvaliteten på posisjoner og iakttakelsesmåter skoleutvikling forskes fra, diskuteres.

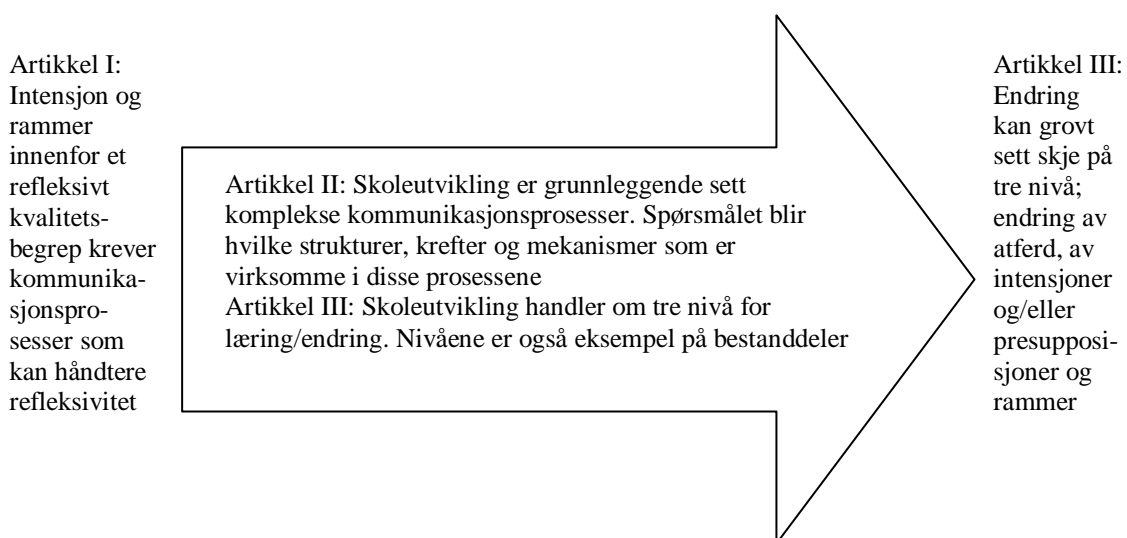
Dette bringer oss til Artikkel II som viser hvordan forskning innen skoleutvikling i dag vektlegger viktighetene av å se kontekst og det komplekse og interaksjonelle i utviklings- og endringsprosesser, hvor det ikke er enkle og lineære årsak-virkningsforhold ute og går. Disse prosessene må håndteres gjennom det som i artikkelen foreslås som det kommunikative grunnlaget i skoleutvikling, et grunnlag som synes ha et betydelig empirisk og teoretisk belegg. I disse prosessene er det, ut fra kritisk realistisk tenkning, strukturer, krefter og mekanismer<sup>8</sup> (i kommunikasjonen) som ligger så å si bak eller under den empiriske virkelighet og erfaring, som må

---

<sup>8</sup> I kritisk realistisk tenkning er ”mekanismer” brukt metaforisk (Danermark m.fl., 2003, s. 48).

komme i fokus i forskningen. Artikkelen viser ulike teoretiske perspektiv på hvordan kommunikasjon (interaksjon, det relasjonelle etc.) utgjør skoleutviklingens ontologi. Det argumenteres også for at begreper og bevissthet om og innsikt i disse strukturene, kreftene og mekanismene samtidig gir inngang til mer kompetent deltakelse i slike prosesser, gjennom å være ”nøklene” til kontinuitet/reproduksjon og/eller endring/transformasjon av strukturer og mønstre.

Artikkel III fokuserer på hvordan skoleutviklingsarbeidet, læring og endring, kan forstås som hierarkiske fenomen knyttet til tre grunnleggende nivå. Resonnementet flytter seg da fra den overordnede konteksten og intensjonen ved skoleutvikling, det vil si kvalitetsutvikling, og det kommunikative grunnlaget for slikt arbeid (Artikkel I og II), til hva utvikling/endring eller forbedring består i prinsipielt sett. Dette diskuteres med utgangspunkt i ulike modeller for læring, refleksjon og endring som har til felles at de viser til ulike nivåer eller stadier. Det konkluderes med at utviklingsarbeid prinsipielt og grovt sett kan forstås som å handle om tre nivåer for endring. De tre nivåene er å forstå som tre viktige bestanddeler i det kommunikative grunnlaget i skoleutvikling og utgjør samtidig eksempler på ”nøkler” eller mulige mekanismer i endringsarbeid. Enkle begrep for denne type fenomen kan også være viktige redskaper i utviklingsprosesser. Disse begrepene kan være eksempler på bidrag til et felles språk for skoleutvikling.



*Figur 1: Visualisering av hovedfokus i de tre artiklene*

Figuren er ment å skulle illustrere hovedfokus i de tre artiklene og gi noen stikkord på innholdet. I planlagt skoleutvikling er det også alltid en tidsdimensjon fra identifisering av intensjoner, og bevissthet om og forhandling om rammer, til prosesser som gjennomføres (tiltak på ulike nivå) til at resultatene sees lenger fram.

### **Avhandlingas videre oppbygging**

Neste kapittel tar for seg avhandlingas intensjoner og problemstillinger. Videre gjør jeg rede for begrunnelser og rammer som er lagt til grunn fra starten og underveis i arbeidet samt hvordan det hele er gjennomført. Innledningsvis i dette kapittelet gis det et grovt overblikk fra forskning i feltet og det diskuteres hvordan avhandlinga kan plasseres i forhold til diskurser innen skoleutvikling.

I tredje og siste kapittel blir de tre artiklene oppsummert. Videre gjøres det en kombinert kritikk og ajourføring av artiklene i forhold til enkelte punkt. Dernest diskuteres spørsmål og konklusjoner i artiklene i lys av teoretiske og vitenskapsteoretiske eller metateoretiske problemstillinger. Dette knyttes opp mot avhandlingas overordnede forskningsspørsmål. Kapittelet avsluttes med refleksjoner og konklusjoner.



## 2. Intensjon, rammer og gjennomføring

*Knowing where you are heading is one thing; knowing how to get there is another matter altogether. It isn't all that easy to know where you're heading in a rapidly changing world. Educators wish desperately to know the direction that education will take, but defining what constitutes 'good schooling' for the pupil of tomorrow is no easy task." (Dalin, 2005, s. 3)*

### **Forskningsfeltet**

Det er ikke ett åpenbart svar på hva slags forskningsfelt denne avhandlinga befinner seg i. I første kapittel plasseres avhandlinga på tvers av disipliner i pedagogikken og på tvers av fagfelt som skoleutvikling berører. Hovedbegrunnelsen for dette er at det kommunikative grunnlaget, som her fokuseres i forhold til skoleutvikling, også er av like stor interesse for all pedagogisk virksomhet. Avhandlinga har likevel et utgangspunkt i utdanningsinstitusjoners arbeid med kvalitetsutvikling, evaluering, læring, endring og innovasjon. Jeg finner det derfor naturlig å si noe om forskningsfelt betegnet som "educational change" og "change processes". Det vi forbinder med skoleutvikling i norsk kontekst kan knyttes til disse internasjonale forskningsfeltene.

I følge Michael Fullan (2005) var 1960-tallets forskning innen utdanningsendringer (educational change) fokusert mot innovasjon og innholdet i innovasjoner. Han tidfester endringsprosesser (change process) i skoler som eget forskningsfenomen fra 1970-tallet, med bidragsytere som blant andre Seymour Sarason (1919-2010) og ikke minst med Per Dalins (1936-2010) innsats for å sette internasjonalt forskningsfokus på feltet. På 1970-tallet var det blant annet fokus på begrepet implementering, som rettet seg mot hva som hendte i endringsprosesser i praksis. Tilsvarende, begrepet mening, som kom i fokus på 1980-tallet, rettet seg også mot praksis og da mot dem som betegnes som brukerne; foreldre, lærere og studenter/elever. 1990-tallets term, i Fullans egen forskning, har vært endringskapasitet, forstått som noe både individer og systemer kan utvikle. Fullan sier han lot seg inspirere av kaosteori og dynamisk kompleksitet og det var også på 90-tallet han kom opp med viktigheten av blant annet "moral purpose" og nonlinearitet i forståelsen av endringsprosesser.

Utdannere og pedagoger har alltid vært opptatt av utvikling og endring i en eller annen forstand og at det har vært satt fokus på ulike nivå i utdanningssystemet (Hargreaves m.fl., 2005). Innovasjon i utdanning, som forskere som blant andre Matt Miles, Per Dalin, Lawrence Stenhouse og Seymour Sarason var opptatt av å studere, handlet gjerne om storskala læreplanprosjekter, og de viste hvordan og hvorfor de store læreplaninnovasjonene sjelden førte til reelle endringer i klasserommene. Ettersom begrensningene ved de store innovasjonene ble mer synlige, rettet oppmerksomheten seg mer mot den individuelle skolen som senter for endring. Dette ser vi eksempel på hos Dalin (2005) som fokuserer på skolen som enhet for endring. Her kom også interessen for effektiv undervisning og for de effektive skolene inn, og som fikk Lars Monsen og Tom Tiller til å spørre om ”effektive skoler” førte til skoleutvikling eller mer byråkrati (Monsen og Tiller, 1991). Forskningen om effektive skoler ble etter hvert supplert med en mer løst definert og humanistisk tolkning av skoleutvikling (school improvement), men også denne tilnærmingen ble, ironisk nok, skriver Hargreaves og hans medforfattere:

*”... translated back into a rational science by many educational systems. It was treated as a process of planned or managed change that schools could be moved through step-by-step, stage-by-stage, guided by the school’s improvement team that its region or district mandated it to have” (Hargreaves m.fl., 2005, ix).*

Der de planlagte endringsbestrebelsene ikke virket bra nok eller raskt nok var det gjerne utålmodige skoleadministratorer og politikere som begynte å stille krav om endring og reformer (Hargreaves m.fl., 2005)

### **Kunnskapsstatus og utfordringer**

Det er en sammensatt arv etter de tre tiårene fram til tusenårsskiftet, i følge Hargreaves og hans medforfatterne. På den ene siden har studiene av hva som virker og ikke virker

utviklet en solid kunnskap i feltet omkring prosesser, praksis og konsekvenser av ”educational change”. Dette gjelder for eksempel kunnskap om hvordan endringsprosesser skjer i tydelige stadier, initiering, implementering og institusjonalisering, om hvordan endring påvirker deltakere og om at deltakere responderer forskjellig på endringene. Det er også kunnskap om generaliserte regler (”rules”) som inneholder for eksempel maksimer om at praksis endres før tro/oppfatninger (”beliefs”), at suksessfull endring er et produkt av både press og støtte (”pressure and support”), at ”evolutionary planning” fungerer bedre enn lineær planlegging (det vises her blant annet til Fullan, 1993). Forfatterne hevder at kunnskapsbasen er kommet så langt at

*”..it has come to constitute a field of study in its own right – drawing on and transcending the disciplines of sociology, psychology, history and philosophy, as well as the fields of curriculum and educational administration”*  
(Hargreaves m.fl., 2005, ix)

Samtidig som feltet nå er blitt modent, og selv om kunnskapsbasen er imponerende i følge de internasjonale forskerne, er den ikke lenger tilstrekkelig til å møte de unike problemene og utfordringene pedagoger konfronteres med i dag. Dette gjelder endringer som de betegner som multiple, komplekse – og rett og slett kaotiske - og noen ganger selvmotsigende. Og kravene om endring har, som jeg allerede har vært inne på, en frenetisk høy fart. De mener at få teorier og strategier innen skoleutvikling setter pedagoger i stand til å “.... cope effectively with these complex, chaotic and contradictory environments” (ibid., s. x). De mener også at de rasjonelle teoriene for planlagte endringer er dårlig i stand til å fange opp “unexpected twists and turns” når det heller er normen enn unntaket. Fortidas ”effektive skoler”, som skulle produsere de vanlige akademiske resultatene er utdaterte, ettersom folk nå forventer mer og mer av skolene. Videre, teorier som hjelper pedagoger til å implementere enkeltstående læreplaninnovasjoner er lite brukbare i en tid hvor det er mange innovasjoner det dreier seg om, og det foregår en konkurranse i forhold til hvilke som skal prioriteres. Vi har akkurat bare så vidt begynt å forstå hvordan vi kan skalere fra små utvalg av

skoleforbedringer til hele skolesystem, hevder de også. Eksisterende kunnskap forteller hvordan vi skaper ”øyer” av forbedring men ikke hele kontinent.

I *Second International Handbook of Educational Change* (Hargreaves m.fl., 2010) gjør de samme fire forfattere en ny gjennomgang av utviklingen innen forskningsfeltet og særlig de siste 10-år. De hevder å ha sett at skoleutvikling og reformstrategier, med ledsagende forskningsorienteringer har blitt *Bigger, Tighter, Harder og Flatter*. Det har vært større, koordinerte systemendringer og storskala reformer (*bigger*), tett fokus på kontroll og intervensjon – som resultat av *top-down* strategiene (*tighter*), evidens har erstattet erfaring – harde data har skjøvet vekk mer ”*soft intuition and judgement*” (*harder*) - og til sist, at det er skapt en myte om ”*the gapless school*” hvor alle typer ”*gaps*” er mål for umiddelbar oppmerksomhet og eliminering (jentene skal ta igjen guttene, og så skal guttene ta igjen jentene, og...) (*flatter*).

I det neste tiåret spår de følgende; først vil kollapsen i den globale økonomien øke oppmerksomhet mot den konkurransebaserte kunnskapsøkonomien, hvor standardisering vil vike i forhold til innovasjon. Dernest, vi vil stille ”større” spørsmål om utdanning og hvordan vi forbereder den neste generasjonen, etter hvert som den materialistiske og egoistiske kapitalistiske tidsalder ebber ut. Det tredje poenget er at det vil bli mindre ”*district-driven reform*”, som vel kanskje særlig viser seg i USA, men det blir heller erstattet med at distriktene (regionene, kommunene i norsk kontekst) vil dyrke fram at god praksis skapes og spres og at lærere virkelig kan lære så fremt de kommer seg ut av klasserommene og i kontakt med andre lærere. Det fjerde punktet er at den største effekten i forhold til hva elevene oppnår eller lærer kommer som påtrykk utenfra. Ikke slik at skolene er mindre betydningsfulle, men skolene vil spille enda tettere sammen med lokalsamfunn og familier, og skoler og lokalsamfunn vil påvirke hverandre gjensidig. For det femte, ledelse som hittil har vært opptatt av å assistere i leveranse og implementering av ”*policy*” vil erstattes med lederskap som greier å bygge innovative og profesjonelle miljø (communities). Det å utvikle eksisterende lederskap blir sentralt. For det sjette vil det bli enda mer press på



økonomi som blant annet gjør det lite fornuftig å bruke store midler på standardiserte tester av alle elever i mange fag.

*”The coming area of educational change needs to be an era of reduced commitments to grandiose designs and granular micromanagement of top-down reform in favour of an age of innovation and inspiration in a post-materialist world where people are increasingly prepared to look to each other in building a more hopeful and innovative society together, rather than acquisitively and self-indulgently looking only to their own families and themselves” (Hargreaves m.fl., s. xx).*

Her har forfatterne forventninger til en ny generasjon ledere – Millenium-generasjonen – som kanskje vil sørge for disse transformasjonene helt naturlig. Disse vil gå inn med en lederstil mener de som er raskere, mer selvsikker, direkte, teambasert, oppgavesentrert (målrettet) og teknologisk kyndige (”more Swift, assertive, direct, team-based, task-centered, and technologically savvy”) (Hargreaves m.fl., s. xx).

Oppsummerer vi fra forskningen innen ”educational change” og ”change process” sees det fortsatt, fra forskerhold, som et problem at endring rett og slett forstås for enkelt innen utdanningssystemene, i den forstand at det oppfattes som ”managed change”, at man nærmest kan administrere seg fram til endring, samtidig som det nå også er mer fokus på interaksjon og prosess. Et annet trekk som peker seg ut er at forskningen ikke godt nok greier å forholde seg til de unike problemer og komplekse utfordringer som utdanningsaktørene står over for, med endringer og endringskrav i veldig stor fart.

Forskerne mener det er få teorier og strategier innen skoleutvikling som setter pedagoger i stand til å håndtere komplekse, kaotiske og motsetningsfylte situasjoner og omgivelser. De rasjonelle teoriene kommer til kort, og det er behov for nytenkning. Som vyer framover pekes det på viktigheten av innovasjoner og det å ta innover seg at det er ”store” spørsmål som må spørres innen utdanningssektoren; hvordan neste generasjon skal forberedes etter hvert som den ”materialistiske, egoistiske og kapitalistiske tidsalder” ebber ut. Dette utfordrer oss som pedagogiske aktører, slik jeg

tolker det, i retning av verken å oppfatte oss selv som brikker (Nygård, 2007), eller tillate at andre parter i skoleutviklingsarbeid behandler oss (andre parter) som brikker, som kan ”administreres” eller ”ledes” til utvikling og forbedring, prinsipielt sett. Som forskere utfordrer det oss også til å tenke i nye baner i forhold til pedagogiske utviklings- og endringsprosesser. Med fokus på hvordan det komplekse, kaotiske og motsetningsfylte kan leves med, og håndteres, utvikles og forbedres, synes det for meg å være behov for nye redskaper som beveger seg utover metodenivået og punktlistene for utvikling/forbedring. Komplekse situasjoner og omgivelser kjennetegnes ved at det ikke finnes bestemte metoder for å håndtere dem. Samtidig er det, som det vil bli argumentert for i denne avhandlinga, heller ikke slik at det overhode ikke finnes noen peilepunkt eller knagger å holde seg til i skoleutvikling og pedagogisk utviklingsarbeid.

### **Innramming av tema**

Spørsmålet videre er hvordan problemene som forskerne beskriver, tolkes og danner grunnlag for problemforståelsen og intensjon i dette doktorgradsprosjektet. Her er det også et spørsmål om hvilken diskurs en tenker å bidra til. I dette tilfellet synes jeg ikke det har vært enkelt å identifisere en slik diskurs, og jeg vil si litt mer om dette her. Selv om skoleutvikling som forskningstema kan innrammes er det flere diskurser som kan identifiseres knyttet til feltet, innholdsmessig og verdimesig sett. For eksempel er det diskurser omkring skolereformer og læreplanreformer og evalueringer av disse. Videre diskuteres skolevurdering og kvalitetsutvikling med utvikling av kvalitetsvurderingssystemer på ulike nivå, med tema som styring, ansvarlighet og policyinitiativ. Skoleledelse og dens betydning for skoleutvikling er også en diskurs. Det kan ellers pekes på IKT som et sentralt tema i skoleutvikling og pedagogisk utviklingsarbeid.

Ettersom mitt prosjekt er betegnet som et metaprojekt, og med særlig fokus på overordnede og mer tverrgående spørsmål, dvs. på tvers av enkeltdiskursene innenfor skoleutviklingsfeltet, har jeg særlig vært opptatt av å finne ut om hva andre skriver om

slike spørsmål. Dette doktorgradsprosjektet har klar sammenheng med andre avhandlinger innen skoleutviklingsfeltet (forstått i vid betydning) de siste årene, blant andre Bjørnsrud (2004), Ottesen (2006), Furu (2007), Madsen (2008), Merok Paulsen (2008), Ärlestig (2008), Aas (2009), Skedsmo (2009) og Roald (2010), avhandlinger som på ulike vis belyser lærings-, utviklings- og endringsprosesser i skoler inklusiv prosesser mellom skole-, kommunalt- og statlig nivå. Det jeg finner av metadrøftinger i forskjellige avhandlinger er først og fremst knyttet opp til de enkelte studiene folk gjør. Alle avhandlinger jeg har sett på har vitenskapsteoretiske antakelser som legges til grunn for de valg som er gjort med hensyn til teorier og metodologi. Jeg finner imidlertid ganske lite innen nordisk skoleutviklingslitteratur hvor blikket er rettet på tvers av de innholdsmessige diskursene (skoleledelse, vurdering for læring, kvalitetsutvikling etc.) hvor det diskuteres mer overordnede spørsmål om for eksempel mulighet for integrasjon av teorier og om ontologiske antakelser mer generelt i dette feltet. I følge forskning i feltet, med påpekingene om kompleksitet, kontekstavhengighet og at ”alt henger sammen med alt” som for eksempel Aas (2009) har uttrykt det, synes det å være nettopp behov for mer tverrgående og helhetlig tilnærming. Jeg har for øvrig heller ikke registrert at det finnes norske eller nordiske tidsskrift som spesielt er opptatt av metateoretiske og vitenskapsteoretiske spørsmål knyttet til skoleutvikling eller pedagogikkfeltet mer generelt, eller til spørsmål omkring ”horisontale” eller tverrfaglige problemstillinger, slik ikke minst kommunikasjonsperspektivet fordrer.

Den diskurs jeg ønsker å bidra til – i den grad den pågår – er en diskurs som identifiserer problemstillinger knyttet til behovet for å tenke helhet og ikke bare deler, som er opptatt av sammenfatning av kunnskap og integrering av teorier og begrepsbruk, som har fokus på mønsterlikhet og muligheten for gjenkjennbare fenomen på tvers av kontekster og systemnivå – og samtidig som er opptatt av å gjøre dette så enkelt som mulig.

Som Dalin har uttrykt det i sitatet innledningsvis i dette kapittelet er det ikke enkelt å definere hva som konstituerer eller utgjør en god skole for morgendagen. Denne

avhandlinga svarer heller ikke på nettopp det. Den befatter seg riktignok med skoleutviklingsprosesser, og ideen om ”den gode skolen” er naturligvis ikke langt unna. Hovedfokuset er imidlertid heller skoleutviklingsarbeid som sådan, nærmere sagt lærings-, utviklings- og endringsprosesseres ontologi – hvor det kommunikative grunnlaget løftes fram som de prosesser det dreier seg om, grunnleggende sett. Det er videre ikke det innholdsmessige eller verdimesse som fokuseres men heller formaspekt, mønstre, dynamikk og strukturer, samtidig som de to sidene form og innhold ikke uten videre kan separeres. Med utgangspunkt i en antakelse om at det er mønsterlikhet, isomorfi<sup>9</sup>, på tvers av ulike utvikling- og innholdskontekster, og på tvers av systemnivå, for eksempel individer, grupper, organisasjoner osv., så er det denne avhandlingas bidrag å rette blikket mot det som er felles, det vil si det kommunikative grunnlaget i slike prosesser.

### ***Intensjon – det kommunikative grunnlaget i skoleutvikling***

Intensjonen med avhandlinga er å bidra til tydeliggjøring av hva det kommunikative grunnlaget i skoleutvikling innebærer samt eksemplifisering av bestanddeler i dette grunnlaget og deres kvaliteter.

I skoleutvikling inkluderes alle forhold som på en eller annen måte kan sies å ha betydning for slike prosesser, så som kontekster på ulike nivå, intensjoner og verdier som søkes realisert og faktisk virksomhet og endringsarbeid hvor denne realiseringen uttrykkes. Skoleutvikling står i denne avhandlinga som samlebetegnelse på pedagogisk utviklingsarbeid som foregår på ulike systemnivå og i ulike kontekster. Jeg vil si mer om begrepet senere i dette kapittelet.

Bestanddeler i det kommunikative grunnlaget handler om hva dette grunnlaget består i, hva slags fenomen eller byggesteiner det er satt sammen av. Det må understrekes at intensjonen i avhandlinga er å utforske en slik måte å resonnerer på, og synliggjøre eksempler på hva som kan være viktige bestanddeler ut fra det tilfang av litteratur og

---

<sup>9</sup> Begrepet isomorfi anvendes i mange ulike faglige sammenhenger og vil bli utdypet og diskutert senere.

undersøkelser som er gjort, heller enn å finne de ”rette” eller finne ”alle”. Innenfor det generelle begrepet skoleutvikling er det særlig forholdet mellom evaluerings- og kvalitetsvurdering på den ene siden og læring, endring og innovasjon på den andre som rammes inn som tematisk landskap i avhandlinga. Samtidig er ikke intensjonen, som allerede nevnt, å beskrive og analysere dette landskapet i den empiriske virkelighet i innholdsmessig eller verdimessig forstand, men heller å gjøre det til gjenstand for en type tverrgående refleksjoner omkring metateoretiske, teoretiske og praktiske spørsmål. Derav er prosjektet betegnet som et metaprojekt.

### ***Forskningsspørsmål***

Forskningsspørsmålene jeg stiller for hele avhandlingsarbeidet er:

- a) Hva kan forstås med det kommunikative grunnlaget i skoleutvikling og i hvilken grad er det teoretiske og empiriske belegg for å framheve dette grunnlaget som viktig?
- b) Hva er eksempler på bestanddeler i dette grunnlaget (hva grunnlaget består i/av) og hvordan kan deres kvaliteter forstås og beskrives?
- c) Hvorfor er det kommunikative grunnlaget av interesse for faktisk skoleutviklingsarbeid og forskning i feltet, og hvilke implikasjoner kan et slikt perspektiv ha?

De tre artiklenes problemstillinger og spørsmål er relatert til disse fire overordnede forskningsspørsmålene slik:

I Artikkel I er forskningsspørsmålet hva som menes med et refleksivt kvalitetsbegrep og hvorfor et slikt spørsmål bør stilles. Dette spørsmålet er spesielt relatert til hovedspørsmålet i punkt c over, ettersom et refleksivt kvalitetsbegrep krever kommunikasjonsprosesser hvor kvalitet diskuteres og forhandles.

I Artikkel II søkes det etter ontologisk klarhet i skoleutviklingsfeltet. Det kretses rundt spørsmål knyttet til den ontologiske statusen til sentrale faktorer (nøkkelpunkt, dimensjoner etc.) som forskning har kommet opp med innen dette feltet. Det utforskes

videre spørsmål om generelle ontologiske antakelser med utgangspunkt i kritisk realistisk metateoretiske perspektiv. Det tredje spørsmålet er hvilke empiriske og teoretiske belegg det kan synes å være for å anse kommunikasjon og interaksjon som fundamentet for organisasjonsprosesser og menneskelige prosesser generelt – herunder skoleutvikling. Spørsmålene i Artikkel II er relatert til alle de tre hovedspørsmålene over.

I Artikkel III stilles det spørsmål omkring forholdet mellom den komplekse virkelighet pedagoger må forholde seg til, og de begrep og modeller vi har som redskaper til å forholde oss til denne virkeligheten. Spørsmålet som videre utforskes er relatert til utvalgte modeller for refleksjon, læring og endring på ulike nivå og hvorvidt modellene kan sies å handle om det samme. Jeg spør altså om de ulike begrepene som benyttes i bunn og grunn refererer til samme ontologiske fenomen. Spørsmålene i Artikkel III relaterer seg også til alle de tre hovedspørsmålene over.

### ***Begrunnelser og rammer***

Science, like art, religion, commerce, warfare, and even sleep, is based on *presuppositions* (Bateson, 2002, s. 23)

Begrunnelser og rammer for forskningsprosjekt hviler i betydelig grad på prosjektets forutsetninger, forforståelser, eller presupposisjoner som Bateson kalte det (sitatet over). Det ligger flere presupposisjoner til grunn for dette doktorgradsprosjektet. Begrepet presupposisjon brukes i denne avhandlinga som paraplybegrep for forutsetninger, forforståelser, virkelighetsoppfatninger, antakelser, verdier, begrunnelser, fordommer osv., og det blir arbeidet mer grundig med det i Artikkel III. Presupposisjoner kan komme fra mange hold; fra det en mener er sitt ”eget” (egne oppfatninger, vurderinger etc.), fra utdanning, fra filosofi og teorier osv.. Når jeg går igjennom mine egne presupposisjoner for arbeidet med prosjektet og avhandlinga, er det naturligvis ikke enkelt å oppsummere – det er så mye jeg ikke er klar over. Og ”bak” en presupposisjon ligger det gjerne en rekke andre, slik at refleksjoner og meta-

refleksjoner trenger meta-meta refleksjoner osv., og det tar i prinsippet aldri slutt. Om det er vanskelig å overskue er det likevel grunn til å reflektere over de presupposisjoner en er klar over. Det er for øvrig ikke enkelt å være presis på hvilke presupposisjoner jeg hadde i utgangspunktet utover det som var formulert i prosjektbeskrivelsen, og hvilke som er resultat av forskningsarbeidet. Det er fort gjort å glemme hva man har lært *når*. Jeg vil imidlertid peke på et par klare punkt.

For det første har det vært en klar presupposisjon fra starten av arbeidet at det er mulig å se skoleutvikling og pedagogiske prosesser mer generelt i et kommunikasjonsperspektiv, at kommunikasjon er slike prosessers grunnlag. Samtidig som perspektivet har vært med fra starten av har det også blitt videreutviklet og begrunnet gjennom prosjektets gang og arbeidet med avhandlinga. For det andre, jo klarere forståelse en har av hva utviklings- og endringsarbeid består i og av, jo større muligheter ligger det i å arbeide med slike prosesser, om det nå er innen pedagogisk forskning eller innen annen pedagogisk praksis. Det er ikke sagt at en god forståelse av de fenomen skoleutvikling består i og av automatisk fører til produktive pedagogiske lærings- og endringsprosesser av seg selv. Til det er den sosiale virkeligheten slike prosesser er del av for kompleks. Det går ingen rettlinjet vei fra god forståelse til god praksis. Det er også slik at lærings- og endringsarbeid kan planlegges og påvirkes i gjennomføring, men ikke kontrolleres, eller sikres, med hensyn på resultat og effekter.

### **Teoretiske begrunnelser**

Det er to teoretiske hovedperspektiv som utgjør teoretiske begrunnelser for avhandlinga og for intensjonen med den, men på noe ulikt vis.

Kommunikasjonsperspektivet var som nevnt over med som grunnperspektiv fra starten av i arbeidet, samtidig som det har blitt videreutviklet og nyansert. Det utgjør altså både en teoretisk begrunnelse for intensjonen, og det er også et forskningsobjekt. Dette perspektivet bidrar med fokus på det som er felles i lærings-, utviklings- og endringsprosesser. Inspirasjonen til dette perspektivet er hentet fra kommunikologi, som vil bli omtalt mer under, og senere utviklet gjennom teoretiske bidrag som er

studert i avhandlingsarbeidet og som mest konkret uttrykkes i Artikkel II. Det kritisk realistiske perspektivet kom ganske sent inn i arbeidet og var ingen klar del av utforming av intensjonen fra starten av, men det er brukt mer som en type basis det går an å relatere kommunikasjonsperspektivet til og ikke minst som bevisstgjøring i forhold til søken etter strukturer, krefter og mekanismer i det kommunikative grunnlaget. Kritisk realisme innbefatter for øvrig ulike perspektiv og utviklingslinjer men forbindes samtidig særlig med den engelske filosofen Roy Bhaskar (f. 1944) som har gitt kritisk realisme en sammenhengende filosofisk språkdrakt (Danermark et. al., 2003).

I forhold til begge perspektiv er det som betegnes som systemisk og holistisk tenkning sentralt. Med metaperspektiv forstås det her at disse to hovedperspektivene på ulike vis har å gjøre med overordnede spørsmål, som går på tvers av fagdisipliner og på tvers av kontekster for menneskelig virksomhet. Det må ellers nevnes at kritisk realistisk tenkning og Bhaskars filosofi er svært omfattende. Denne avhandlinga forholder seg kun til enkelte begrep og biter av denne tenkningen.

### *Kommunikasjonsperspektivet*

Hovedpoenget ved og hovedbegrunnelsen for et kommunikasjonsperspektiv på skoleutvikling er den grunnleggende antakelsen om at utviklingsarbeid, i likhet med all menneskelig virksomhet, i ontologisk forstand er relasjonelle fenomen og prosesser med et kontinuerlig og komplekst samspill mellom mennesker og deres virksomhet og omgivelser (aktør-struktur, system-omverden etc.). I hverdagslig språk handler skolers utviklingsarbeid om ulike typer aktiviteter, oppfatninger, handlinger, prosjekter, systemer, rutiner, data og informasjon med mer. Utviklingsarbeid kan forstås som nettopp arbeid, som virksomhet, som aktivitet, som organisasjonsprosesser eller institusjonsprosesser osv., og alt er like sant. Det finnes flere mulige perspektiv. Her er det kommunikasjonsperspektivet som drøftes og begrunnes. Dette perspektivet er, med utgangspunkt i kommunikasjonsbegrepet som det er gjort rede for noe tidligere og som diskuteres ytterligere i neste kapittel, en type metaperspektiv som er ment å romme en



rekke andre mulige perspektiv. Kommunikasjonsperspektivet er ment å kunne inkludere ulike forståelser og perspektiv på skoleutvikling. Eksempler på perspektiv som kan inkluderes kan være ”aktivitetsperspektivet” slik vi finner eksempler på i studier som anvender aktivitetsteori (for eksempel Madsen, 2008). Et annet kan være et politisk perspektiv som studerer skoleutvikling som mikropolitiske prosesser (jfr. for eksempel Blase og Björk, 2010). Eller det kan for eksempel være organisatoriske og institusjonelle perspektiv (Roald, 2010, Waks, 2007), herunder Gunnar Bergs friromsmodell om hvordan skoler forholder seg til ytre og indre grenser (Berg, 2003). Kommunikasjonsperspektivet er altså ment å favne så vidt at det kan romme eller fungere som en ytteramme for en rekke andre ulike perspektiv det er mulig å anlegge på skoleutviklingsprosesser. De andre perspektivene forsvinner ikke, men deres kommunikative grunnlag er felles – og gjøres eksplisitt.

I figuren under gis det et bilde på hvordan kommunikasjonsperspektivet i denne avhandlinga forstås. Det vises hvordan det kommunikative grunnlaget ligger som et felles grunnlag for ulike innholdskontekster og systemnivå, som i forskningen gjerne er knyttet til mange ulike forskningsfelt, og hvor mange ulike perspektiv anlegges.

<b>Kompleksiteten i faktisk og empirisk skoleutvikling</b>				
Elever – analyser – læring – endring – tiltak – prosjekt – reformer – læreplan – klasserom – oppdagelser – brudd med praksis – nye impulser – undervisning – planer – ledelse – utvalg – savn – mangler – forventninger – kvalitet – trøtthet – konflikter – maktkamp – åpenhet – lukket – vilje – glede – nasjonale prøver – karakterer – intensjoner – danning – økonomi – direktoratet – skolebygninger – kommuner – politikk – arbeidsmiljø – ressurser – kompetanse – evaluering – tidspress.....				
<b>Utviklingskontekster og korresponderende forsknings- og teoriområder (eksempler fra et stort mangfold)</b>				
evalueringsarbeid	ledelse og medvirkning	organisasjonsutvikling	skoleutvikling og reformer	undervisning og læring
evalueringsteorier	ledelsesteorier	organisasjonsteorier, teorier om endring	skoleutviklingsteorier og læreplanteori	undervisnings- og læringsteorier
Ulike perspektiv på skoleutvikling, som: aktivitetssystem, virksomhet, mikropolitiske prosesser, institusjonelle prosesser, organisasjonsutvikling, individuell og kollektiv læring, forhandling om makt, meningsskaping etc.				
<b>Det felles kommunikative grunnlaget</b>				
Det er i og gjennom kommunikasjon at utvikling skapes, om det er gjennom evalueringsarbeid, ledelse, organisasjonsutvikling osv. Utviklingsområdene har kommunikasjon som felles tverrfaglig basis.				
Fokus på strukturer, krefter og mekanismer (”nøkler”) som virker i dette grunnlaget, det som får ting til å skje.				

*Figur 2: Modell for kommunikasjonsperspektiv som grunnperspektiv for utviklingsarbeid*

De teoretiske begrunnelsene for å se menneskelige prosesser som grunnleggende relasjonelle, på ulike plan, har en såpass overveldende litteraturbase å bygge på at det knapt er mulig å gjøre rede for den. I drøftinger av kommunikasjonsbegrepet senere i avhandlinga viser jeg for eksempel til Bråten (2004) og den kunnskap som etter hvert er utviklet om forståelsen av mennesket som et grunnleggende sett kommunikativt vesen.

Inspirasjonen til i det hele tatt å tenke i baner av et kommunikasjonsperspektiv som grunnperspektiv eller metaperspektiv i skoleutvikling, har jeg fått gjennom utdanningen i kommunikologi<sup>10</sup>. I dette utdanningsprogrammet er Gregory Bateson og kommunikasjonsforskningen ved "Palo Alto-skolen" (Ridderstrøm, 2003)<sup>11</sup> en av hovedkildene. Kommunikologiens utgangspunkt i kommunikasjon som et felles, tverrfaglig grunnperspektiv eller metaperspektiv på menneskelig aktivitet har sitt mest konkrete utspring i Ruesch og Batesons bok "Communication. The social matrix of psychiatry" (Ruesch og Bateson 1951, her anvendt 1987-utgaven). I boka, som omhandler psykiatri, sier forfatterne at forskere og klinikere strever for å få en felles forståelse. De to forfatterne ser både interpersonlige og psykoterapeutiske hendelser (events) ved "considering the individual within the framework of a social situation" (Ruesch og Bateson 1987, s. 3). De ser at psykiater og pasient er en integrert del av et system og plasserer disse ulike relasjonene i en enhetlig (unified) kommunikasjonsteori, som altså kobler individ-individ, individ-gruppe og hendelser av mer "world-wide" betydning. "Social matrix" refererer til et system hvor både pasient og psykiater er en integrert del. Det mindre systemet er en del av det større

---

<sup>10</sup> Utdanningen er som nevnt i forordet tatt ved Skandinavisk Institutt for Kommunikologi©. Kommunikologi er definert som "Studiet av struktur og dynamikk i kommunikasjon og forandring – når all opplevelse og all adferd er valgt definert, beskrevet og forstått som kommunikasjon", og som "Læren om det som er felles i forandrings-/utviklingsprosesser". Mer om kommunikologi kan leses på [www.kommunikologi.no](http://www.kommunikologi.no).

<sup>11</sup> Sissel Reichelt bruker betegnelsen Palo Alto-tradisjonen i sitt forord i boka "Forandring", skrevet av psykoterapeuten Paul Watzlawick, familierapeuten John Weakland og psykiateren Richard Fisch (Watzlawick m.fl., 1980). Boka er et ypperlig eksempel på den tverrfaglige kommunikasjonsforskningen fra Palo Alto-tradisjonen og gir eksempler på hvordan endring og utvikling skjer og kan skje, og gjerne ikke som planlagt.

systemet (Ruesch og Bateson 1987, note 151). Ruesch og Bateson sier at noen studerer relasjoner mellom et organ og hele kroppen, mellom et individ og familien etc., og det brukes ulike konsepter og ulike tekniske språk/begrep innen ulike disipliner for de ulike foki en kan ha. En slik inndeling kan være nyttig på ett stadium men mindre nyttig på et neste. Forfatterne mener det kan være hensiktsmessig å bruke ett system for å forstå mange aspekt ved menneskelig atferd.

*”Therefore, in order to facilitate progress, we propose to use one single system for the understanding of the multiple aspects of human behaviour. As of today, we believe that communication is the only scientific model which enables us to explain physical, intrapersonal, interpersonal, and cultural aspects of events within one system. By the use of one single system we eliminate the multiplicity of single universes, the multifarious vocabularies, and the controversies which arise because we, the scientists and clinicians, cannot understand each other. To introduce the reader to such a system of explanation in its application to the field of psychiatry the present volume has been written.”* (Ruesch og Bateson 1987, s. 5)

Ideen om kommunikasjon som et eksplisitt og felles, tverrfaglig metaperspektiv på menneskelig virksomhet, slik Ruesch og Bateson argumenterte for i 1951, kan ikke sies å ha slått rot i den akademiske verden per i dag. Sann sett er det ikke et bredt, samlet eller omforent kommunikasjonsperspektiv som utgjør teoretisk begrunnelse for denne avhandlinga. I Artikkel II refereres det til Enfield og Levinson (2002) som heller plasserer interaksjon og kommunikasjon i et interdisiplinært ingenmannsland. Situasjonen er kanskje nettopp at interaksjon og kommunikasjon behandles av mange (alle?) disipliner, med ulike fagspråk og i mange ulike varianter og at det er et heller fragmentert felt. I en mye sitert artikkel av Craig (1999) identifiserer han syv ulike kommunikasjonstradisjoner; retorisk, semiotisk, fenomenologisk, kybernetisk, sosialpsykologisk, sosiokulturell og kritisk tradisjon. Også Peters (1999), som vist til i

Artikkel II, knytter termen kommunikasjon til en rekke fag og områder og viser at historien til dette begrepet er mildest talt svært mangfoldig og rik.<sup>12</sup>

### *Grunnantakelser om sosial ontologi i kritisk realistisk tenkning*

Kritisk realistisk tenkning kom sent inn i arbeidet med denne avhandlinga og har ikke vært en teoretisk begrunnelse for fokus på det kommunikative grunnlaget i skoleutvikling. Imidlertid har kritisk realistisk teori om sosial ontologi vært en viktig begrunnelse for fokus på bestanddeler, og strukturer, krefter og mekanismer i dette grunnlaget. Inspirasjonen til overhode å tenke på muligheten av at det er noe som er særlig virksomt i kommunikasjon og forandringsarbeid kommer imidlertid også fra utdanningen i kommunikologi, hvor det opereres med ”nøkler” til kommunikasjon og forandring. Kritisk realistisk teori har en sosial ontologi der ”the real” utmeisles som ett domene av virkeligheten, domenet for krefter, strukturer og mekanismer (Bhaskar, 1998). Ut fra mitt fokus på gjenkjennelse og mønsterlikhet ble jeg raskt nysgjerrig på å se mulige sammenhenger mellom ”nøkler” i kommunikologi og ”generative mekanismer” som Bhaskar (1998) anvender som uttrykk<sup>13</sup>.

I følge kritisk realistisk metateori er vitenskap en praktisk aktivitet som har som sentralt anliggende å befatte seg med forholdet mellom vitenskap, virkelighet og

---

<sup>12</sup> I denne avhandlinga er det vist til kommunikologi som hovedinspirasjon. Kommunikologi er ikke en akademisk disiplin i dag ettersom det ikke undervises eller forskes i kommunikologi ved høyskoler og universitet utover at det undervises i noen av kommunikologiens emner i enkelte studietilbud. Det eksisterer en akademisk disiplin internasjonalt betegnet som Communicology som det undervises og forskes i ved enkelte universitet. I følge Lanigan (2010) markerer Ruech og Bateson’s bok ”Communication” framveksten av Communicology i USA (på 50-tallet). Verken Kommunikologi eller Communicology gjøres til gjenstand for studier her. Det kan videre nevnes at Craig (1999), som er en framtreddende person innen International Communication Assosiation, fremmer kommunikasjon som ”..a common discursive space – a space for theoretical metadiscourse”. Det synes altså å være ulike initiativ og krefter i sving for at ingenmannslandet, som Enfield og Levinson (2002) har karakterisert kommunikasjonsfeltet som, skal få både navn og kart.

<sup>13</sup> Det kan gjentas her at verken kommunikologi eller ”nøklene” i kommunikologi er gjort til forskningsobjekt i denne avhandlinga. Avhandlinga forholder seg mer til ”nøklene” som en inspirasjon og som en direkte kilde til å utforske bestanddeler og ”krefter, strukturer og mekanismer” (Bhaskar, 1998) i det kommunikative grunnlaget i skoleutvikling.

begrep. Det er relasjonen mellom den virkelige verden og de begrep vi har eller skaper om den som står i fokus for forskningsprosessen (Danermark m.fl., 2003, s. 39). Den virkelighet som eksisterer og som gjøres til gjenstand for analyse er vitenskapens ”intransitive objekt” og målet med vitenskap er å komme så nær denne virkeligheten som mulig. Samfunnsvitenskapens intransitive objekt (til forskjell fra naturvitenskapens) er den sosiale virkelighet, og denne er sosialt produsert. I vår sammenheng er det skoleutvikling og kvaliteter ved skolens arbeid som er det intransitive objektet. Videre, vår kunnskap om virkeligheten, våre teorier og forestillinger om den, er vitenskapens ”transitive objekt”, d.v.s. det som forbinder oss som kunnskapssubjekt med den objektive virkeligheten. Den transitive dimensjonen er foranderlig og sosialt bestemt. Knyttet til tema her gjelder dette våre forestillinger og teorier om skoleutvikling og kvalitet i skolearbeid.

Kunnskap forutsetter et objekt å ha kunnskap om og det forutsetter subjekter som bærere av kunnskapen. I samfunnsvitenskap er objektet det det er i kraft av de relasjoner det inngår i med andre objekt (Danermark m.fl., 2003, s. 83). Innen kritisk realistisk tenkning oppfattes virkeligheten å ha en objektiv eksistens, d.v.s. at virkeligheten eksisterer uavhengig av om vi betrakter den eller ei – derav realisme<sup>14</sup>. Samtidig, vår kunnskap om virkeligheten er sosialt betingede begrepslige konstruksjoner (Danermark m.fl., 2003, s. 41), begrepslig formidlet og avhengig av teori, men ikke determinert av teori. Når kunnskap om virkeligheten ikke kan tilegnes eller utvikles direkte (en form for avlesing) men via teori og begreper, må også kunnskap forstås som feilbarlig (”Sannheter” blir kanskje mer å regne som ”Valgte sannheter” ut fra hva vi hittil kan og tror om et tema). Men, hevder de kritiske realistene, ikke all kunnskap er like feilbarlig. Her er vi også ved et grunnleggende vitenskapsteoretisk tema som skiller ulike posisjoner fra hverandre. Relativisme, i ekstrem forstand, vil i følge de kritiske realistene være å si at vi ikke kan påstå eksistensen av noen virkelighet utenfor språket og at all kunnskap i prinsippet er like

---

<sup>14</sup> Det kritiske i kritisk realisme har å gjøre med flere aspekt, blant annet at det ligger et samfunnskritisk potensial i det å avdekke bakenforliggende generative mekanismer.

god. De kritiske realistene hevder at det ligger en selvmotsigelse i dette og at vitenskapelig argumentasjon blir meningsløs i et slikt perspektiv. I kritisk realistisk forståelse påstås det at det er mulig å kombinere "ontological realism, epistemological relativism and judgmental rationality" (Bhaskar, 1998, s. xi). Relativisme er mulig i forhold til å anvende ulike perspektiv og teorier for å forstå virkeligheten. Samtidig, når det kommer til det punkt at det skal avsies "dom" (judgement), ligger det en påstand i kritisk realistisk tenkning at noe kunnskap er sannere enn annen kunnskap, samtidig som all kunnskap er feilbarlig.

I kritisk realistisk tenkning går det ut fra en grunnleggende antakelse om at objekter i verden besitter iboende kausale krefter; generative mekanismer (mekanismer er som allerede nevnt formulert metaforisk). Det er "noe" som genererer hendelser og hendelsesforløp, både sosiale hendelser og hendelser i naturen. "Bakom hendelser og hendelsesforløp finns det krafter som genererer dem" (Danermark m.fl., 2003, s. 337). Disse kreftene og mekanismene hører hjemme i ulike strata av virkeligheten (virkeligheten sees på som stratifisert), så som kjemiske, biologiske, psykologiske og sosiale strata. Hvilke strata som finnes og hvordan de forholder seg til hverandre kan diskuteres. Det viktigste, sier de kritiske realistene, er "..tanken at det skapas nye mekanismer på respektive stratum, så kallade emergenta krafter" (Danermark m.fl., 2003, s. 339). I pedagogikk, hvor det er menneskelige prosesser som studeres, er det altså et komplekst samspill av mekanismer på ulike strata av virkeligheten som er i spill. Dette mener jeg igjen kan knyttes til at mennesket er et grunnleggende kommunikativt vesen. Stein Bråten (2004) beskriver utvikling av kommunikasjon og samhandling som komplekse, samvirkende prosesser hvor biologiske, psykiske, sosiale lag med mer innvirker og som en tredobbelt spiral med innbyrdes påvirkning mellom natur, kultur og den samspillsmessige næringen (nature, culture and nurture). Han sier videre: "Ikke bare er biologiske og kulturelle betingelser virksomme i forberedelsen til de første møter ansikt til ansikt. I ethvert møte oppstår noe nytt som virker tilbake på naturgitte og kulturgitte faktorer, og dermed nærer og overskrider dem" (Bråten, 2004, s. 255). Slik jeg tolker dette, viser Bråten her til ulike strata (biologiske, kulturelle) og han peker også på emergens – "i ethvert møte oppstår noe nytt".

Når vi hittil har snakket om at det finnes en virkelighet trenger det en nyansering. Vi har allerede vært inne på virkelighetens mange lag i samspill med hverandre. I kritisk realisme forstås også virkeligheten i å bestå av tre ontologiske domener. Bhaskar har betegnet domenene som "the empirical, the actual and the real" (Bhaskar, 1978, s. 56). I svensk språkdrakt (Danermark m.fl., 2003, s. 47), og videre oversatt til norsk, handler disse om:

- Virkelighetens domene <sup>15</sup>: Her finnes mekanismene, og disse eksisterer om de produserer hendelser/hendelsesforløp eller ei.
- Det faktiske domene: Her befinner faktiske hendelser seg, d.v.s. når mekanismene har produsert hendelser. Disse hendelsene eksisterer om vi observerer dem eller ei.
- Det empiriske domene: Dette domenet inneholder de produserte hendelser som vi observerer.

Den teoretiske begrunnelsen for å søke etter underliggende mekanismer i det kommunikative grunnlaget ligger spesielt i den kritisk realistiske forståelsen av de tre domenene som vi har sett her. Denne forståelsen hjelper også i forhold til å utforske resultater fra forskning med henblikk på om det er regulariteter i det empiriske domenet som er utforsket og/eller om det er mekanismene som er studert. I Artikkel II, som oppsummeres og diskuteres i neste kapittel, stilles det nettopp spørsmål ved de mange punktlistene, faktorene, dimensjonene osv. som forskere kommer fram til innen skoleutviklingsforskningen. Slike lister mener jeg vanskelig kan forstås uten et metateoretisk rammeverk – slik kritisk realisme bidrar med - som gir redskaper til å skille mellom det som observeres i den empiriske virkelighet og de strukturer og mekanismer som får ting til å skje (i denne virkeligheten), og som ofte eller gjerne ikke er observerbart direkte.

---

<sup>15</sup> Det virker kanskje ikke helt logisk at ett av de tre "virkelighetens" domener betegnes som det "virkelige" domene da alle de tre domenene tilhører gruppen "virkelighetens domener". Dersom begrepet "ontologiske domener" brukes som gruppebetegnelse fungerer det bedre å skille mellom "real", "actual" og "empirical".

Oppsummert vil jeg si at det er to teoretiske hovedperspektiv som begrunner avhandlingas intensjon og spørsmål. Det første er et kommunikasjonsperspektiv med kommunikasjon som felles forståelsesramme i menneskefagene og med røtter tilbake til Ruesch og Bateson på 1950-tallet. Dette kommunikasjonsperspektivet er ikke et omforent teoretisk perspektiv i dagens academia. Det andre hovedperspektivet er det metateoretiske rammeverket som kritisk realistisk tenkning representerer. Dette er et perspektiv som ikke er mye framme i nordisk pedagogisk forskning i dag, men i større grad internasjonalt (se blant andre Scott, 2010 og Shipway, 2010). Fra avhandlingas teoretiske begrunnelser skal fokus nå flyttes til skoleutvikling i praksis.

### **Begrunnelser i forhold til skoleutvikling i praksis**

Det hevdes ofte at det er et gap mellom pedagogisk forskning og praksis. I litteraturen pekes det på fire grunnleggende problem; at pedagogisk forskning bare gir noen få avgjørende resultat, eller bare gir noen få praktiske resultat, eller at praktikere tror at pedagogisk forskning ikke er avgjørende nok eller praktisk nok, eller, som det fjerde punktet, at praktikere gjør seg lite nytte av forskningen (Broekkamp og van Hout-Wolters, 2007). Når det gjelder de to siste problemene er disse også kjent fra norsk forskning om at lærere i liten grad er knyttet opp mot generell kunnskapsutvikling (Jensen, 2008). I litteraturen diskuteres det løsninger for å lukke gapet mellom forskning og praksis, med blant annet modeller som "Evidence-Based Practice", hvor forskningsresultater, forenklet sagt, skal oversettes til praksis, eller "Knowledge Communities", der forskningen i større grad deles og utvikles sammen gjennom nettverksforbindelser mellom forskere og praktikere (Broekkamp og van Hout-Wolters (2007). Forfatterne sier at det er flere spørsmål knyttet til de ulike modellene, og at de kan komplettere hverandre heller enn å stå i konflikt.

Denne avhandlinga er først og fremst rettet mot utvikling av et teoretisk resonnement. Intensjonen er imidlertid at resonnementet også har anvendelsesmuligheter i forhold til faktisk skoleutvikling. Jeg tenker at der forskning og faktisk skoleutvikling kan kobles



er i utdanningsprogrammer som har som siktemål å utvikle innsikt og kompetanse knyttet til skoleutvikling. Slike programmer vil kunne dra nytte av at det reflekteres over kjernekunnskapen i feltet. Når det pekes på fra mange hold at det mangler et felles faglig språk for pedagogisk praksis og utvikling og endring av denne, vil forskningen kunne bidra til et slikt språk ved å – ikke som i dag bruke flere og flere ord og begrep om det som (muligens) er samme fenomen – men også bidra til sammenfatning til paraplybegrep og tydeliggjøring av relasjonene mellom begrep og fenomen, på tvers av teorier og fagfelt. Dette er viktig også fordi skoleutvikling, som det allerede er påpekt, er tematikk som mange fagfelt og disipliner har kunnskap om og at det nettopp er tverrfaglige spørsmål vi står overfor.

Gapet mellom forskning og praksis innen skoleutvikling har ikke minst å gjøre med hvordan skoleaktører faktisk kommuniserer, om kommunikasjonen er slik at den utgjør et grunnlag for at for eksempel forskning overhode (kan) diskuteres. I følge en studie av Ärlestig (2008) er det en lav grad av oppmerksomhet i forhold til kommunikasjon blant de mange skoler hun har studert. Hun anvender blant annet uttrykket ”communicative blindness” (Ärlestig, 2008, s. 51) og gir som eksempel på dette at mange ledere og lærere tar konsepter og mange tiltak for gitt selv om analyser viser at de har ulike tolkninger av de fenomen det omhandler. Slike observasjoner mener jeg styrker begrunnelsen for at selve kommunikasjonen kan trenge økt oppmerksomhet.

### **Etiske begrunnelser**

*”Respekt for elevens grenser setter grenser for lærerens og skolens virksomhet.” (Løvlie, 2011, s. 61)*

I alt lærings- og endringsarbeid ligger det et grunnleggende spørsmål om forholdet mellom partene som er involvert. For eksempel er det innen skoleutviklingsfeltet god grunn til å spørre hvem som vil ha hva utviklet/endret/forbedret på vegne av hvem? Jeg dveler litt ved denne tematikken ettersom det her også ligger et viktig etisk grunnlag – kanskje det viktigste - når det gjelder skoleutvikling, slik jeg ser det. Det

etiske grunnlaget i skoleutvikling penser oss også inn på den etiske begrunnelsen for intensjonen med denne avhandlingen. Som allerede påpekt har den teknisk/administrative tilnærmingen om ”managed change” vært dominerende i skoleutvikling mens interaksjon og prosesser også nå får oppmerksomhet (Hargreaves m.fl., 2005)<sup>16</sup>. I ”managed change” tenkningen kan det ligge en fare i at endring primært sees som et spørsmål om ledelse og ”management” – ”jeg kan forandre deg bare jeg er dyktig nok i ledelse”. Her er Løvlie’s påpekning (2011) på sin plass. Det finnes grenser for lærerens og skolens virksomhet, nemlig respekten for elevens grenser. Tar vi også her med respekten for lærerens, den voksnes eller i generell forstand ”den andres” grenser, så kan en etablere som en generell grunnramme at respekten for ”den andres” grenser vil sette grense for skoleutvikling og pedagogisk utviklingsarbeid. Spørsmålet blir hva som ligger i å ha respekt for den andres grenser? Det andre spørsmålet, som vi kommer til på slutten av denne seksjonen, er hvordan denne tematikken inngår i begrunnelsen for avhandlingas intensjon. Ikke minst er denne tematikken også relevant i forhold til å kunne håndtere refleksivitet, at ting kan gjøres på ulike måter og at verden kan se forskjellig ut ettersom hvilken posisjon eller ”optikk” den sees fra.

### *Respekt for den andres grenser*

I kommunikasjon og menneskelig samhandling er det etter hvert allment kjent at det å skulle endre på eller forbedre andre, er verken en enkel sak eller en etisk riktig sak å begi seg ut på. Dette er en problematikk som også ligger dypt i ett av pedagogikkens paradokser hvor pedagogen gjennom sin innvirkning og påvirkning skal bidra til den andres autonomi, vekst og utvikling. Det er diskutert hvorvidt dette er en krenkelse i seg selv (Haaland og Dobson, 1994), ettersom pedagogen alltid vil gjøre valg og utvalg og å bidra til forming i sitt bilde – noe velges alltid bort. På samme måte som den enkelte pedagog gjør valg og bortvalg gjør Kunnskapsdepartementet det samme i

---

<sup>16</sup> Uten å undersøke eventuelle empiriske belegg for noen påstand her er det min opplevelse av situasjonen innen norsk skoleutvikling i dag, når det gjelder samspill mellom sentrale myndigheter og skolene, at vi står med ett bein i ”managed change” tenkning og ett bein i ”interaksjon og prosess”. Det synes vanskelig å stole på potensialet som ligger i å satse mer helhjertet på ”interaksjon og prosess”.

sine bestrebelser på å forme skoler i sitt bilde. Slike valg og bortvalg kan forstås som en uunngåelig krenkelse som ligger implisitt i pedagogisk virksomhet. Jeg tenker det imidlertid ikke som en krenkelse at pedagogen (eller departementet) gjør valg og velger noe inn og noe ut i sitt pedagogiske virke. Krenkelsen kommer først inn slik jeg ser det, dersom pedagogen, eller den ene parten - om det nå er kommunen, departementet eller et hvilket som helst system - definerer den andre parts opplevelse, tanker og følelser<sup>17</sup>. Dette er en krenkelse som handler om det grunnleggende i et subjekt-subjekt forhold, et Jeg/Du<sup>18</sup> forhold, slik dette for eksempel er teoretisert innenfor anerkjennelsesetikken (Schibbye, 2002). Jeg vil bruke litt plass til å utdype dette i det videre.

Med henvisning til Hegel sier Schibbye at begrepet anerkjennelse er et begrep som unndrar seg en enkelt definisjon eller en definisjon overhode. Begrepet rommer ideen om "å se igjen", gjenkjenne, skjelne, befeste, erkjenne og styrke. "Recognition" på engelsk, re-cognize, betyr nettopp å se noe om igjen. Men anerkjennelse har også en videre betydning, som handler om å bringe frem noe i den andre. Anerkjennelse handler om å ta den andres perspektiv og å sette seg inn i den andres subjektive opplevelse. Dette forutsetter en evne til å være i kontakt med egen subjektivitet. Å kjenne seg selv, og forstå egen subjektivitet, blir en forutsetning for å forstå den andres indre subjektive verden. Schibbye viser her til at Kierkegaards syn på kjærlighet passer inn mot anerkjennelse. To aspekter hos Kierkegaard var viktige: 1) Helbredelse ligger som en mulighet i dyppet av individet selv, og 2) Kjærlighet ligger skjult i oss alle, men kan bygges opp og lokkes fram. Det allmenne i kjærlighet innebærer at det er likeverd mellom partene. Med denne likeverdigheten som utgangspunkt skal hjelperen bidra til at klienten (subjektet) kan bringe fram "det dypeste i seg selv". Anerkjennelse innebærer å "fange opp den andres bevissthet" og gi den tilbake som "anerkjent av min bevissthet" (Schibbye, 2002, s. 248). På et teoretisk nivå handler anerkjennelse om dannelsen av selvstruktur via relasjonelle prosesser. På et mer praktisk nivå kan

---

<sup>17</sup> Organisasjoners "følelser" er diskutert blant andre av Nyeng og Wennes (2005).

<sup>18</sup> "Jeg//Du" er eksempel på en "nøkkel" i kommunikologi og er et paraplybegrep for begrep som på ulike måter kan knyttes til subjekt-subjekt relasjoner, anerkjennelse med mer.

anerkjennelse gjenkjennes som ulike trygghetsskapende væremåter, som (terapeutisk) lytting, forståelse, aksept og toleranse, og bekreftelse.

Tenkningen om anerkjennende relasjoner har fått bruksverdi i en rekke norske barnehager noe blant andre Berit Bae (1996, 2005) har bidratt til. Bae (2005) skriver at konstruktiv utvikling som fører til trygghet og god selvfølelse (hos barnet) skapes i relasjoner hvor det etterstrebes likeverdighet mellom partene. Tilsvarende, feilutvikling, mentale forstyrrelser og psykiske lidelser kan også forstås i lys av at individers subjektivitet ikke har blitt forstått, blitt feiltolket, definert ut fra voksnes behov eller direkte misbrukt. I barnehagesektoren har det pågått flere prosjekt for å utvikle anerkjennende relasjoner og motvirke objektiveringen av barn. Ut fra erfaringer jeg selv har gjort gjennom evalueringer av to slike store prosjekt (Nyhus og Kolstad, 2004, Nyhus, 2005), synes det for meg at fokus på anerkjennende relasjoner må være den mest fornuftige investering det går an å gjøre i en barnehage - og kanskje ikke minst også i skolesystemer? Dette synet forsterkes av Mårten Kae Paulsen (2008) og hans studie av profesjonelle interpersonlige kompetanser i samsvar med yrkesetiske normer og verdier<sup>19</sup>. Når etiske retningslinjer for de ulike yrkesgruppene sammenfattes er det i følge Paulsen tre fordringer som trer fram; at den profesjonelle (1) respekterer eller ivaretar den andres verdighet, integritet, selvbestemmelse, rettigheter og interesser, (2) utøver autoritet på en rettferdig og medfølende måte, samt (3) øver innflytelse på den andre ved å se, lytte og la seg engasjere i den andre samt å synliggjøre de behov og kompetanser som den andre har. Interaksjonen mellom utøverens respekt for den andres verdighet og den andres tillit til utøverens autoritet danner en kontekst for forandringsprosessen. Denne konteksten er en forutsetning for å lede og veilede den andres forandringsprosesser.

Dette var, for å oppsummere, en litt lengre utdyping av viktigheten i et sortert Jeg // Du forhold i skoleutvikling. Der ulike parter skal bidra til andre parters vekst og

---

<sup>19</sup> Paulsen har studert ulike profesjoner, lege, sykepleier, psykolog, sosionom og lærer, og identifisert hvilke interpersonlige kompetanser som er virksomme når den profesjonelle er i stand til å lede og veilede den andres forandringsprosesser.

utvikling, er anerkjennelse som grunnmodus et etisk krav. Min presupposisjon er at der det er usorterte forhold, der ”hjelperen” ikke ivaretar Jeg//Du-sortering i sine utviklingsbestrebelsler på vegne av andre, vil bestrebelsene på vekst og utvikling ikke ha gode vilkår. Sannsynligvis vil det meste av energien hos den som ”blir utviklet” heller gå med til å kjenne på krenkelsen, bevisst eller ubevisst, og forsøke å håndtere det som har skjedd. Dette innebærer blant annet at bedrevitende holdning på vegne av andres praksis og forventning om at den andre skal utvikle (forbedre) seg (og ikke jeg forbedre meg) ikke er et fruktbart utgangspunkt i skoleutvikling.

### *Etisk begrunnelse og avhandlingas intensjon*

I forhold til avhandlingas intensjon om å se etter viktige bestanddeler i det kommunikative grunnlaget i skoleutvikling handler dette om å bevege seg utover nivået for metoder og modeller. Eksempelet med Jeg//Du sortering handler om at dette ikke er en metode. Det er tvert imot et grunnleggende forhold som gjelder i alle utviklings- og endringsbestrebelsler. Det er en bestanddel i slike prosesser, og sannsynligvis den viktigste. Internasjonal forskning har pekt på behovet for at forskningen må bidra med teorier og strategier som setter pedagoger i stand til å håndtere komplekse, kaotiske og motsetningsfylte forhold. Dersom forskning i feltet i stor grad heller bidrar med nye modeller og metoder for utvikling og endring, som ikke tilstrekkelig adresserer kompleksiteten, tenker jeg at det er etisk uklokt og uriktig. Det bidrar kun til økt kompleksitet og til en falsk tro på at løsningen ligger i metoden eller modellen. I dagens skoleutviklingslandskap betegnes skoler som PALS-skoler, LP-skoler, ART-skoler og MI-skoler for å nevne noen. Skolene følger en metode eller en modell som skal føre til utvikling og gode resultat. Det vil naturligvis skje at resultat oppnås, noe det kan forventes når skoleaktører bevisst retter oppmerksomhet mot egen virksomhet og arbeider med å forbedre denne. Imidlertid, i det lange løp, er det mitt syn at slike navngitte oppskrifter eller metoder kan være begrensende, reduserende og umyndiggjørende. Metoder og modeller kan gjerne anvendes, men det er de grunnleggende bestanddelene og de ”virkosomme” fenomenene i utviklingsprosessene det heller er verdt å rette energien mot, for det er der nøklene til stabilitet og endring ligger. Da ligger også ansvar og makt hos aktørene selv og ikke i

metoden eller i oppskriften. Fokus på bestanddelene gir forøvrig redskaper til å sortere i metoder og modeller: Hvilke presupposisjoner bygger de på? Hvilke intensjoner? I hvilken grad ivaretar metoden oppmerksomhet mot Jeg/Du-sortering og etiske grenser? Dette metablikket synes å være nødvendig for pedagoger for å kunne håndtere og sortere i det komplekse og kaotiske. Det er også her jeg mener det ligger et grunnlag for felles språk i skoleutvikling.

## **Sentrale begrep**

Det er to sentrale begrep som vi skal se nærmere på i dette kapitlet; begrepet skoleutvikling samt kommunikasjonsbegrepet. Vi kommer til andre begrep i neste kapittel som vil få ekstra oppmerksomhet; strukturer, krefter og mekanismer, mønstre og dynamikk.

### *Skoleutvikling*

Det forskningsfeltet vi her befinner oss i, skoleutvikling og pedagogisk utviklingsarbeid, kan knyttes til andre begrep som kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling, skolen som lærende organisasjon, evaluering, skolevurdering og evalueringskultur, for å nevne noen. Disse begrepene betegner forskjellige forståelser av og perspektiver på utviklingsarbeid eller at ulike aspekt får figurposisjon. I skolers utviklingsarbeid inngår det både individuelle og kollektive bestrebelser på utvikling. Utviklingsarbeidet kan også være rettet mot ulike systemnivå, for eksempel den enkelte lærers undervisning og de relasjoner dette består i, enkeltelevers læringsprosesser, grupper av elever, lærerteam, skoleledelse eller hele avdelinger og skoler. Blossing (2008) anvender begrepet ”skoleforbedring” ut fra at skoleutvikling gjerne har et bevisst siktemål om å forbedre virksomheten. Det er en rekke spørsmål som da kan reises; Hva betyr bedre, for hvem er det bedre, på hvilke grunnlag kan en si at noe er bedre enn noe annet osv. Dette er spørsmål som må stilles uansett om en velger betegnelsen skoleutvikling eller skoleforbedring. I norsk sammenheng har skoleutviklingsbegrepet en lang tradisjon med sentrale bidragsytere som Monsen og Tiller (1991), Dalin (2005) med flere. Selve begrepet ”utvikling” er problematisert i

ulike sammenhenger. Her kan vi like gjerne også snakke om endring eller forandring. Ingen av disse begrepene har en implisitt normativ betydning.

I internasjonal litteratur diskuteres distinksjoner mellom organisasjon og institusjon. I følge Waks har fokuset på organisasjoner villedet forskerne til ikke å se de fundamentale endringene han mener er å finne på institusjonelt nivå, "the background of organizational life" (Waks, 2007, s. 286). Waks peker på at skoleutviklingsforskningen også har ignorert det som skjer av utdanning utenfor de ordinære skoleorganisasjonene og at det nå vokser fram nye organisasjonsformer fra grasrota. Begrepet "skoleutvikling" brukt i denne avhandlinga gjelder pedagogisk virksomhet og utdanning generelt og alle typer organisasjonsformer, også på institusjonelt nivå, som i denne avhandlinga særlig knyttes til rammer og presupposisjoner.

### *Kommunikasjonsbegrepet*

Kommunikasjonsbegrepet som ligger til grunn i avhandlingsarbeidet er vidt og rommer all atferd og opplevelse. Dette er tatt opp i Artikkel II og III. Det er ikke uproblematisk med et såpass vidt begrep ettersom det synes å være sterke tradisjoner for å anvende kommunikasjon som betegnelse på en relativt avgrenset del av menneskelig samspill<sup>20</sup>. For eksempel forstås kommunikasjon ofte som å handle om at mennesker snakker sammen i den hensikt å forstå hverandre eller å få formidlet et budskap til hverandre best mulig. Det forstås også ofte som å gjelde visse teknikker som kan avgrenses og læres. Disse måtene å se kommunikasjon på har ikke fokus i dette prosjektet men de inkluderes i et videre kommunikasjonsbegrep som gjelder her. I Artikkel II konkluderes det med at når vi ser skoleutviklingsprosesser som kommunikasjon impliserer dette et kommunikasjonsbegrep som ikke kan framstilles i en enkelt definisjon hvor det er mulig å skille skarpt mellom kommunikasjon og ikke-kommunikasjon. Kommunikasjonsbegrepet som er i fokus i denne avhandlinga er at

---

<sup>20</sup> Norunn Askeland har gjort en studie av forståelsen av kommunikasjon i lærebøker og funnet at det er et framtreddende trekk at kommunikasjon i mange sammenhenger blir framstilt som enklere enn det faktisk er (Askeland, 2008)

all atferd og opplevelse kan velges å bli forstått som kommunikasjon. Denne forståelsen er inspirert av kommunikologiens kommunikasjonsbegrep og bygger, som vist i Artikkel II, på kommunikasjonsbegrepet beskrevet hos Watzlawick et al. (1967) hvor det kjente aksiomet om "The impossibility of Not Communicating" (Watzlawick et al., 1967, s. 48) inngår. Det trengs en utdyping og diskusjon av kommunikasjonsbegrepet utover det som behandles i Artikkel II. Dette gjør jeg i neste kapittel hvor jeg sier noe mer om hva som ligger i å se all atferd og opplevelse som kommunikasjon og om implikasjonen av en slik forståelse. Der blir det også en utdyping av det relasjonelle i kommunikasjon, hvilke typer relasjoner vi egentlig snakker om. Et viktig anliggende er å få fram at kommunikasjonsbegrepet brukt her ikke handler om "bare snakk" eller et avgrenset sosialt og psykologisk nivå, men i høyeste grad inkluderer menneskets kommunikasjon med seg selv i kroppslig forstand, og med andre, og ikke minst med den materielle virkelighet.

## ***Aktivitetsrammer i de enkelte studiene***

### **Resonnement – i et artikkelbasert format**

Det er en hoveddrømme i avhandlinga at den er såkalt *artikkelbasert*. Dette er en ramme som har hatt store konsekvenser for hele forskningsprosessen og skriveprosessen og som jeg har omtalt i forbindelse med oversikt over artiklene. Det er også en hoveddrømme at avhandlinga framstiller et teoretisk resonnement omkring det kommunikative grunnlaget i skoleutvikling.

Måten vi går fram på i et forskningsarbeid påvirker og legger premisser for hva vi ser etter og hva vi finner. Dette prosjektet har først og fremst bestått av å tenke, noe som ikke kan sies å være en metode i tradisjonell vitenskapelig forstand men som følger enhver utforsking i mer eller mindre grad. Jeg har likevel arbeidet innenfor visse rammer, som jeg her velger å kalle aktivitetsrammer heller enn metoder. Forskjellen på de to begrepene er at en metode er å forstå som en spesifikk framgangsmåte, skritt for skritt. Metoden skal på sett og vis sikre resultatet. En aktivitetsramme er heller å forstå som en spesifikk innramming hvor de konkrete aktivitetene og måten det gjøres på



ikke følger en bestemt oppskrift men kan variere innenfor rammen. Innenfor en aktivitetsramme er det den faktiske prosessen og måten tingene gjøres på, og rammen det gjøres innenfor, som determinerer resultatet, ikke i absolutt forstand ettersom sosiale prosesser er å forstå som emergente – det vil alltid kunne dukke opp noe nytt.

Aktivitetsrammene jeg har arbeidet innenfor har vært lesing og teoretiske studier knyttet til det kommunikative grunnlaget, til kritisk realistisk tenkning, til systemisk tenkning og til modeller/teorier for refleksjon, læring og endring. Det har videre vært lesing og studier av empirisk forskning innen skoleutviklingsfeltet. Jeg har hatt som en overordnet ramme å se etter mønstre og likheter på tvers av teorier, studier, perspektiver, modeller osv. Isomorfi er stikkord for dette. I de tre artiklene har jeg arbeidet innenfor følgende rammer: Artikkel I kan karakteriseres som en konseptuell drøfting. Artikkel II består primært av en teoretisk drøfting med innslag av forskningsgjennomgang i søken etter empirisk og teoretisk støtte. I Artikkel III foretas det en filtrering av et utvalg modeller. I det videre utdyper og diskuterer jeg noen aspekt ved disse rammene, begrunnelsene og måtene jeg har gått fram på. Jeg starter med et lite tilbakeblikk.

### **Konseptuell og teoretisk drøfting**

I starten av arbeidet med dette doktorgradsprosjektet gjennomførte jeg som nevnt i forordet empiriske studier i to videregående skoler. Studiene bestod av intervjuer og samtaler samt observasjoner i møter og på planleggingsdager. Etter hvert som arbeidet skred fram stilte jeg mer og mer grunnleggende spørsmål ved hva jeg så etter, hva jeg prøvde å forstå eller forklare. Jeg hadde i utgangspunktet ideer om å kunne forstå mer av den komplekse virkelighet skoleledere og lærere må forholde seg til i sine utviklingsbestrebelsler, og kommunikasjonsperspektivet var allerede framme i oppmerksomheten min. Det som kunne ha blitt det empiriske materialet i denne avhandlinga ville sannsynligvis ha bidratt med beskrivelser av hva skoleledere og lærere særlig tenker og sier knyttet til evaluerings- og endringsarbeid, kanskje hvilke meninger de har eller utvikler i slikt arbeid, hva de faktisk mener at de gjør

(aktiviteter, tiltak etc.), hva de peker på som utfordringer, begrensninger og muligheter og hva de selv mener å oppnå. Jeg ville sannsynligvis også ha reflektert over egen rolle i det empiriske arbeidet og hvordan skoleledere og læreres språkliggjøring av tanker, erfaringer og forventninger utvikles gjennom interaksjonen med forsker, hvordan meningsdannelse forhandles i situasjonene. Hva vil jeg så med dette?

I lys av kritisk realistisk perspektiv er det tidligere i denne teksten trukket en distinksjon mellom de tre domene det empiriske, faktiske og det tredje domenet - "the real" - hvor krefter, strukturer og mekanismer hører til. Denne distinksjonen setter empiriske studier overfor noen klargjøringsbehov. Hva søker vi kunnskap om i empiriske studier, dvs. hva kunne min empiri bidratt med kunnskap om? Kunne det ha vært den empiriske virkelighet og det store mangfoldet i denne jeg søkte kunnskap om, for eksempel mønstre i denne eller kanskje aktørenes opplevelser og meningssskaping? Eller ville jeg søke kunnskap om den faktiske virkelighet, prøve å trekke generaliseringer fra det som observeres empirisk til hendelser mer allment? Eller ville jeg søke kunnskap om mekanismene, strukturene og kreftene som virker "bak" og som den empiriske og faktiske virkelighet viser effektene av? Eller kunne det helst ha vært å søke kunnskap om sammenhengen mellom alle de tre domene? Spørsmålene er mange og det er mange muligheter. Valgene man gjør hviler igjen på hvilke presupposisjoner en har i forhold til forskning og vitenskap, hva som er poenget, og ikke minst i forhold til hvilke ontologiske forståelser av studieobjektet som ligger til grunn.

Når konseptuelle og teoretiske drøftinger er av interesse og har vært viktige aktivitetsrammer i dette prosjektet, er det i lys av kritisk realistisk tenkning først og fremst fordi det er viktig hvordan vi gjennom begrep og sammenhenger mellom begrep forbinder språk med de fenomen vi undersøker. Vitenskapens transitive objekt, det vil si teoriene om virkeligheten er i likhet med all kunnskap sosialt produsert, under innflytelse av en rekke mekanismer på ulike områder, sosialt, politisk, økonomisk etc. Dette kan medføre en kunnskapsrelativisme for eksempel i retning av at ingen vitenskap eller kunnskap om virkeligheten er mulig, eller at kunnskap er like

mye, eller like lite verd, eller at virkeligheten kun eksisterer i og gjennom de begrep vi benytter om den. Men, med referanse til Collier (1994), kan vi si at rivaliserende vitenskapelige teorier helt åpenbart handler om ulike transitive objekt, ulike (sosialt produserte) kunnskaper, men de kan ikke handle om ulike virkeligheter, for ellers ville de ikke være rivaliserende teorier.

Bhaskar har særlig kritisert det han betegner som "the epistemic fallacy" som handler om at "statements about being can always be transposed into statements about our knowledge of being" (Bhaskar, 2008a, s. 16). Dette mener han er et metafysisk dogme som empirisk realisme (empirisme) bygger på. Argumentet mot er at de objektene vi produserer kunnskap om er eksisterende, og sier Bhaskar, de "exist and act quite independently of men" (Bhaskar, 2008a, s. 17). Samfunnsvitenskapens objekt vil naturligvis ikke eksistere uten menneskelig aktivitet, sosiale objekt er sosialt produsert. Poenget er heller at, som Danermark med flere (2003) uttrykker det; "Inget av detta förmår endra det faktum, att teorierna handlar om *någoting* som är oberoende av teorierna själva" (Danermark m.fl., 2003, s. 52). Og dette "någoting" kan kalles virkeligheten, eller vitenskapens intransitive objekt. Samfunnsvitenskapens objekt er både sosialt definert gjennom språket og sosialt produsert, men er like fullt "virkelig".

Igjen, objektet, også det sosialt produserte, og begrepet eller teorien om objektet, er to forskjellige ting, to forskjellige kvaliteter. Begrepene, konseptene eller teoriene vil være rettet mot å utgjøre best mulige abstraksjoner i forhold til det objekt de skal bidra til kunnskap om. Det objektet som særlig er av interesse for kunnskapsutvikling er virkelighetens "djupdimension" (Danermark m.fl., 2003, s. 57), der de generative mekanismene er. Jeg vil i det videre si noe mer generelt om konsepter og abstraksjoner i forhold til å søke kunnskap om mekanismene og deretter knytte dette til det som konkret er gjort i denne avhandlingen.

Vitenskapelig arbeid består i å utrede og identifisere sammenheng, respektiv ikke sammenheng mellom det vi erfarer, det som faktisk hender og de underliggende mekanismer som produserer hendelser i verden (Danermark m.fl., 2003, s. 48). Det er

altså mekanismene som er av særlig interesse og hvordan disse virker i den empiriske og faktiske virkelighet. I samfunnsvitenskap er det den sosiale virkelighet som studeres og har figurposisjon. Ut fra kritisk realistisk forståelse produseres sosiale hendelser av en rekke samvirkende mekanismer. Mekanismene samvirker og motvirker i et komplekst samspill, og iblant er de aktive, iblant hvilende. I praksis er det umulig å skape eksperiment hvor vi kan studere hvordan mekanismene virker, til forskjell fra hva som kan være mulig i naturvitenskap. Samfunnsvitenskapen – og ikke minst pedagogikken, som for øvrig befinner seg i et flerfaglig landskap som strekker seg utover samfunnsvitenskap og inn i humaniora, helsefag osv.<sup>21</sup> - arbeider under åpne vilkår og ikke under sluttede vilkår hvor det eventuelt kunne tenkes at studieobjektet kunne kontrolleres fullt ut. Det er her vi tar i bruk abstraksjoner for å kunne håndtere den konkrete kompleksitet som sosiale prosesser utgjør. Vi isolerer visse aspekt i tanken, gjennom abstraksjonene. Begrep som ”klasse”, ”roller” og ”normer” er eksempler på abstraksjoner som anvendes for å kunne avgrense og tydeliggjøre viktige aspekt ved hendelsesforløp i sosial virkelighet. Men, det er det konkrete fenomen som alltid må være utgangspunkt for abstraksjonsprosessen. Når vi vil forstå et konkret problem, er det en dobbel bevegelse, fra konkret til abstrakt, og fra abstrakt til konkret (Danermark m.fl., 2003, s. 91).

Abstraksjonene er uttrykk for fenomen som kjennetegnes gjennom de effekter de har. Men, det er ikke mulig å observere dem direkte eller å ”ta på” det som begrepet (abstraksjonen) uttrykker, slik som for eksempel ”klasse” eller ”normer”. Vi er her ved de generative mekanismene (Danermark m.fl., 2003, s. 81). Det kan nyanseres her og sies at det ikke er slik at de generative mekanismene aldri kan observeres. Det finnes flere nyanser ved mekanismebegrepet og det kan for eksempel være snakk om grader av observerbarhet (Hedström og Ylikoski, 2010)

---

<sup>21</sup> Når det i denne avhandlinga refereres til samfunnsvitenskap for å gjøre rede for ulike tema knyttet til ontologi er det viktig å påpeke at pedagogikkens strekker seg utover samfunnsvitenskapen (avhengig av hvor grensene trekkes naturligvis) og inn i andre fag. Når jeg bruker ”samfunnsvitenskapen” er dette en forenklet ordbruk i forhold til det flerfaglige grunnlaget i pedagogikken.

*”Abstraktion innebär således att vi gör begreppsliga distinktioner mellan företeelser och fenomen i världen, och praktisk relevant vetenskaplig kunnskap förutsetter att vi gör genomtänkta och systematiska abstraktioner i förhållande till det problem vi har ställt oss – det vill säga att abstraktionerna fastställer forskningsobjektets natur, dess konstitutiva egenskaper.” (Danermark m.fl., 2003, s. 82)*

Gjennom abstraksjoner skal vi kunne skille det karakteristiske ved forskningsobjektet fra det mer tilfeldige. Abstraksjonene skal lede til objektets natur. Og objektets natur utgår fra strukturene, dvs. objektets spesifikke konstruksjon. Objekter<sup>22</sup> i samfunnsvitenskap er relasjonelle – ”de är vad de är i kraft av de relationer de inngår med andra objekt” (Danermark m.fl., 2003, s. 83). Struktur defineres som ”en uppsättning internt relaterade objekt” og er det som gjør objektet til det det er og ikke noe annet (Danermark m.fl., 2003, s. 85). Gjennom konkrete undersøkelser (”strukturell analyse”) kan de sosiale relasjonene mellom objekt studeres. Det kan skilles mellom ulike relasjoner mellom objektet og andre objekt. Et nøkkelspørsmål er hvilke relasjon som ikke kan tas bort uten at objektet også opphører å eksistere i sin nåværende form. Strukturene krever agents handlinger for at de skal eksistere, for at de skal opprettholdes eller forvandles/forandres.

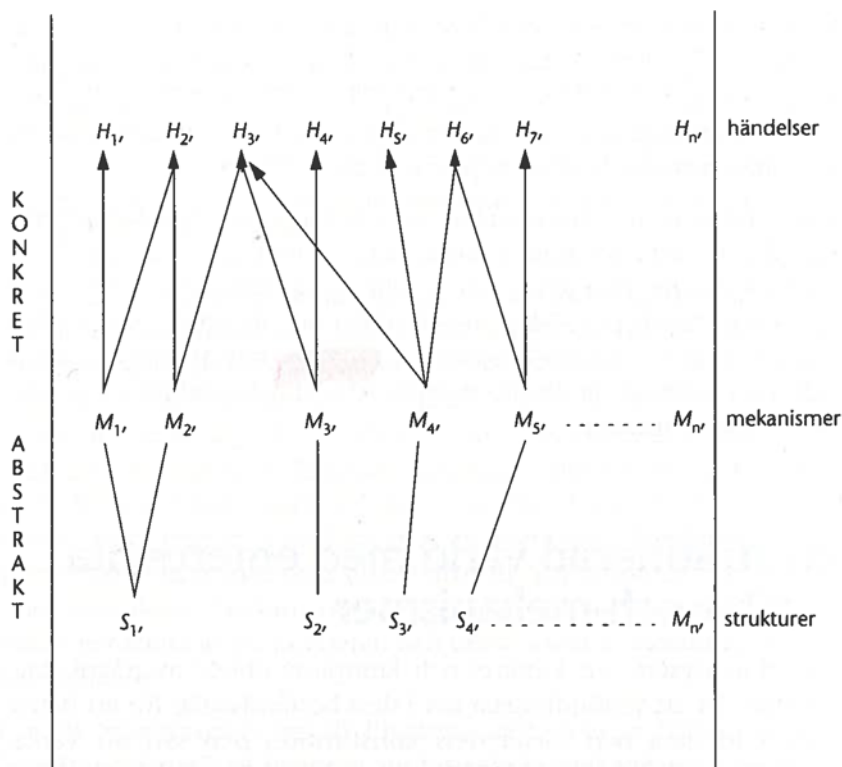
Det å snakke om forskningsobjektets natur, eller dets konstituerende egenskaper, har ikke å gjøre med uforanderlige eller evige essenser. Ett eksempel som Danermark med flere (2003) anvender er vannets egenskaper, dets natur eller krefter - eller mekanismer - som viser seg i forhold til at det kan slukke ild. Det er ”noe” som får ild til å slukke, og dette ”noe” – denne mekanismen i vannet eksisterer uavhengig av om det faktisk slukkes ild eller ei. Når vi er ute etter å forklare fenomen i for eksempel pedagogikken, i skoleutvikling, er det mekanismene vi søker å finne, dette ”noe” som får ting til å hende. Med referanse til Sayer (1992) snakker vi her om ulike former for årsaker, det

---

<sup>22</sup> Typiske ”objekter” i samfunnsvitenskapen er subjekter. Når ”objekt” benyttes her er det ikke ment som objekt til forskjell fra subjekt, men som forskningsobjekt, det vil si det forskeren retter blikket mot.

som forårsaker at ting skjer, eller som produserer, genererer, muliggjør eller leder til at dette skjer. Dette handler om objektets måte å virke på, dets mekanismer. Danermark med flere (2003, s. 97) sier det slik: Objektet har de krefter det har på grunn av den struktur det har, og mekanismene eksisterer og er som de er som følge av denne strukturen – dette er objektets natur. Det er en intern og nødvendig sammenheng mellom objektets natur og mekanismene, men det er ikke en tilsvarende intern nødvendig sammenheng mellom mekanismene og deres effekter – dette er eksternt og tilfeldig. Som allerede nevnt eksisterer mekanismene om de er virksomme eller ei. Mekanismene opererer når de utløses, men hvorvidt de utløses kommer an på en rekke eksterne forhold. For eksempel når vann helles på ild kan ilden slukke, så fremt det ikke skjer andre (eksterne) forhold som av ulike grunner motvirker slukkingen. I kritisk realistisk tenkning ligger det til grunn en innsikt om ”naturlig nødvendighet” i verden (Danermark m.fl., 2003, s. 97). I dette ligger det at i sosiale hendelser, sosiale objekt, er det en rekke mekanismer som er virksomme samtidig. Objektet har disse kreftene i seg, om de utløses eller ei. Objektet, eller hendelsen, er en kompleks sammensatt effekt av mekanismer der noen kan forsterke hverandre og andre motvirke hverandre. Objektet har sånn sett en tendens til å virke eller agere på visse måter, men om det faktisk gjør det avhenger av en rekke forhold, også helt tilfeldige. For eksempel er lønnsarbeid en struktur som former menneskers vilkår og gjør oss disponert for å handle på visse måter i forhold til arbeid, utdanning osv. Hver gang vi handler på slike måter utløses lønnsarbeidets mekanismer som reproducerer lønnsarbeidets strukturer som igjen genererer nye handlinger osv. Vi tenderer til å utføre slike handlinger, men det er for eksempel ikke alle som utfører slike handlinger alltid osv. Strukturen determinerer ikke handlingen. Når vi arbeider med å forklare fenomen er det ikke tilstrekkelig å gjøre empiriske observasjoner ettersom disse sjelden fører oss til mekanismene som produserer det vi observerer. Vi må søke utover selve hendelsen og postulere og identifisere de mekanismer som gjorde hendelsen mulig. Det at relasjonene mellom mekanismene som er i spill er tilfeldig har store implikasjoner for hvordan vi forstår, og forklarer, sosiale hendelser.

Denne utlegningen om sentrale forståelser i kritisk realistisk tenkning berører mange forhold som det ikke er rom for å gå videre på her. Hovedpoenget er å få fram at kunnskap om mekanismene og objektenes strukturer søkes ved hjelp av både observasjoner av konkrete hendelser og av abstraksjoner og postulater om hva som får hendelsene til å skje. I dette arbeidet har vi begrepene som redskaper, og jeg tenker at begrepene som betegner mekanismene, eller er ment å referere til mekanismene, er av særlig interesse. I en figur fra Sayer (under) illustreres forholdet mellom hendelser, strukturer og mekanismer. Hendelsene kan sees som dynamikken, det bevegelige, der mange forhold spiller inn og tilfeldighetene kan rå (men ikke uten påvirkning av strukturene). Samtidig er de ikke uberørt av de strukturer som eksisterer, men strukturene determinerer ikke hendelsene. I dette samspillet virker mekanismene i tilfeldig relasjon med hverandre.



Figur 3: *Strukturer, mekanismer og hendelser. Kilde: Sayer (1992, s.17)*

I Artikkel I gjennomfører jeg det som kan kalles en konseptuel drøfting, som handler om å ta tak i et begrep, eller konsept som er viktig i skoleutviklingsdiskurser, og jeg forholder meg kritisk til hva konseptet kan bety og hvordan det kan gjøre nytte for seg.

Det er spesielt kvalitetsbegrepet som er studert, ettersom dette begrepet er mye anvendt i forhold til utvikling og endring i skoler og utgjør en innramming av diskusjonen. Jeg har ikke gjennomført en type empirisk studie av hvordan kvalitetsbegrepet benyttes eller tolkes i ulike sammenhenger, men jeg har derimot gjort en teoretisk analyse hvor et refleksivt kvalitetsbegrep er satt opp mot et normativt (kvalitets)begrep. Dette er en bestemt vinkling av begrepsdiskusjonen med formål å belyse hvordan kvalitetsbegrepet bedre kan gjøre nytte for seg når kvalitetskommunikasjonen skal håndtere den konkrete, komplekse virkelighet skolefolk står i. Hvis ”kvalitet” skal gjøre nytte for seg som en abstraksjon av visse fenomen, for eksempel visse egenskaper ved skoleutviklingsprosesser og resultater av disse, må det, som påpekt over, være det konkrete (fenomenene) som er utgangspunktet for abstraksjonen. Dette er også i tråd med en refleksiv forståelse av begrepet, hvor det ikke kan tas for gitt hva begrepet refererer til men hvor det må relateres til hvilken posisjon og med hvilken optikk noe defineres som kvalitet. I artikkelen viser jeg til ulike skolepolitiske dokumenter hvor det blant annet går fram en forståelse av kvalitetsbegrepet om at det er viktig å finne et kvalitetsbegrep ”som flest mulig kan slutte seg til, som er operasjonaliserbart, og som ikke er for statisk eller snevert” (NOU 2003:16, s. 64). Den konseptuelle analysen viser at det er en distinksjon mellom et refleksivt og et normativt begrep som har implikasjoner i forhold til innramming av kvalitetskommunikasjon.

Går vi fra Artikkel I til Artikkel II, har jeg foretatt teoretiske drøftinger knyttet til det kommunikative grunnlaget. Det er tre teoretiske bidrag som er trukket inn for å belyse og begrunne det kommunikative og interaksjonelle grunnlaget, bidrag som begrunnes med at de alle tre, på ulike måter, nettopp fokuserer det grunnleggende interaksjonelle og kommunikative i menneskelig virksomhet, inkludert i institusjonelle og organisatoriske prosesser. Det kan spørres hvorfor akkurat disse tre bidragene har fått denne statusen og hva deres ontologiske presupposisjoner er? I artikkelen svares det med at de tre tilnærmingene gir viktige bidrag til forståelsen av den ontologiske basisen for organisatoriske og menneskelige prosesser, deriblant skoleforbedring. Samtidig pekes det på at andre relevante bidrag også kunne ha vært av interesse, så



som Luhmann's forståelse av kommunikasjonssystemer (2000) og Linell's dialogisitet (Linell, 2009). Kritikken som kan reises er naturligvis at valg av tilnærming for det første har implikasjoner for hvilke begrep som løftes fram og at det er grunn til å gjøre svært nøye vurderinger når en tilnærming velges framfor en annen, at begrepene uomtvistelig fører oss inn i bestemte diskurser og vitenskapelige verdener. Det andre poenget, som kanskje bare er en annen side av samme sak, er at det med rette kan hevdes at ulike tilnærminger representerer ulike vitenskapsteoretiske presupposisjoner og at valg av visse tilnærminger må gjøres i forhold til slike vurderinger, hvilke ontologiske og epistemologiske antakelser de hviler på. Når det gjelder andre relevante perspektiv, så som de Luhmann og Linell representerer, er mitt anliggende i denne avhandlinga ikke å være sterkt knyttet til en bestemt tilnærming med ett bestemt begrepsapparat. Fokus er heller det tverrgående, det å koble kunnskap fra ulike hold og nettopp bidra til å peke på muligheten av at det opereres med mange ulike begrep som med stor sannsynlighet refererer til samme fenomen i virkeligheten. Interessen er altså ikke spesifikt hva verken Luhmann, Linell eller perspektivene fra de tre teoretiske kommunikasjonstilnærmingene i Artikkel II bidrar med som sådan. Det kan også i denne sammenheng spørres hvorfor ikke sosiokulturell læringsteori er tatt inn som et viktig perspektiv når det nettopp gjelder å forstå det kommunikative grunnlaget i pedagogisk forbedringsarbeid ettersom dette ofte framheves som et naturlig valgt perspektiv i dagens pedagogikk. Jeg ser sosiokulturell læringsteori som ett av flere bidrag til å forstå pedagogisk virksomhet som grunnleggende sett relasjonell hvor individuelle og sosiale prosesser må sees i sammenheng. Samtidig bygger dette perspektivet på et sosialkonstruktivistisk grunnlag (se for eksempel Madsen, 2008) som jeg mener, i lys av kritisk realistisk tenkning, ikke alene er dekkende for den virkelighet som skal forstås i utviklingsarbeid.

I ulike perspektiv og teoriretninger som har det relasjonelle og kommunikative til felles, er det nyanser i forhold til hvordan samspillet mellom det individuelle og det sosiale forstås. Spørsmål som diskuteres er, for å si det enkelt, om relasjonene går "mer" fra det sosiale til det individuelle eller motsatt. Som Kvernbekk (2010) har påpekt er det mulig å opprettholde en distinksjon mellom det individuelle og det

sosiale uten at det blir en dikotomi. Dette er i tråd med tenkningen i denne avhandlingen, hvor nettopp distinksjoner er av stor interesse for å kunne håndtere kompleksitet og refleksivitet best mulig. Samtidig må distinksjonene være koblet til systemisk forståelse av sammenhenger mellom deler i en helhet, hvor det i grunnen blir mindre relevant å diskutere som en prinsipiell og generell teoretisk sak hvorvidt en ”påvirkning” går mest den ene eller andre veien.

### **Filtrering – analyse og syntese**

I Artikkel III gjennomfører jeg det jeg kaller en filtrering av et utvalg modeller. Filtrering er ikke et mye anvendt begrep i pedagogisk forskning og jeg gjør noe rede for hva jeg mener med dette i selve artikkelen. Jeg forstår filtrering som bevisst (kan også skje ubevisst) bruk av noen briller, eller i dette tilfelle noen begrep satt sammen i en modell (metamodell), for å se etter isomorfi mellom ulike modeller. Analysen er ikke ment å være ”heldekkende” i forhold til å se alle tenkelige aspekt og variasjoner ved modellene, men heller å se etter likheter. Filtreringen er først og fremst et eksempel på en mulig framgangsmåte der en søker integrasjon mellom teorier og sammenfatning av disse heller enn å søke forskjellene og variasjonene. Det er heller syntese enn analyse som er i fokus. Filtreringen er heller ikke en metaanalyse av noen former for representative bidrag (modeller) fra feltet. Det er gjort et selektivt utvalg som begrunnes i artikkelen med at det er kjente og anvendte modeller i pedagogikken og fra ulike fag pedagogikken støtter seg på. Modellene er også valgt ut med tanke på at de kan være isomorfe.

En åpenbar innvending mot filtreringen som er gjort i denne artikkelen er at en gjerne finner det man leter etter. Med et bestemt filter kan en stå i fare for kun å se det som filteret tillater å se. Dette er sannsynligvis et allment menneskelig fenomen og en åpenbar fare. I vitenskap er det på et vis to overordnede idealer som virker side om side; på den ene siden skal man nærme seg fenomenet som utforskes så åpent som mulig og prøve å se alle mulige sider og aspekt. På den andre siden er det også et ideal om å velge bestemte perspektiv å se fenomen fra, for eksempel å anvende en eksplisitt

teori eller metodisk tilnærming og å ”holde sin sti ren”. I sammenheng med skoleutviklingsprosesser er det viktig å fremheve at skoleutvikling er sammensatte fenomen som krever tverrvitenskapelige tilnærminger. Det tverrfaglige krever blant annet at det må skje oversettelse mellom fagene slik at felles begrep kan utvikles for de fenomen som er (felles) studieobjekt. Tverrfaglighet er noe det stadig pekes på behov for samtidig som det synes å ha kommet ganske kort <sup>23</sup>. Jeg tror filtrering kan være en nyttig oppmerksomhet i tverrfaglige sammenhenger.

I arbeidet med de teoretiske drøftingene ligger det til grunn en forståelse av at det er mulig å se mønsterlikhet mellom teorier, som igjen er grunnlag for sammenfatning og integrering. Mønsterlikhet ligger også til grunn for kommunikasjonsperspektivet; nemlig muligheten av at det kan være mønsterlikhet på tvers av kontekster og systemnivå. Dette fører meg til begrepet isomorfi.

Isomorfi kommer av gresk, *isos*, lik, og *morf*, form. I fremmedordboka (Ordnett.no) forklares det med ”at stoffer som i kjemisk henseende er analogt bygd, krystalliserer i like el. nesten like former”. Begrepet isomorfi anvendes i flere fag; matematikk og kjemi, landmåling (kart og terreng), filosofi (Kvernbekk, 2007) og i organisasjonsteori (DiMaggio og Powell, 1983). Isomorfi er også sentralt i forhold til metaforer (Snævarr, 2003). Begrepet brukes litt ulikt i forhold til graden av likhet når noe er likt, isomorft. Det synes likevel å være et grunnleggende felles begrep om formlikhet eller mønsterlikhet som de ulike nyansene hviler på. Isomorfi kan sånn sett være litt tøyelig slik jeg forstår det. Det kan være mulig å snakke om mer og mindre grad av mønsterlikhet. Jeg tenker at isomorfi kan anvendes som et refleksivt begrep hvor grader av likhet kan diskuteres i de sammenhenger det anvendes. I avhandlingen knyttes isomorfi til det fenomen som sannsynligvis alle erfarer fra tid til annet, at vi gjenkjenner mønstre fra en situasjon til en annen, fra en karikaturtegning til en

---

<sup>23</sup> Studiet av tverrfaglighet har i følge Nenseth med flere (2010) vært et sentralt tema i pedagogikken. Forfatterne forteller at blant andre Piaget, utviklingspsykolog men opprinnelig biolog, var med i et OECD-seminar på 70-tallet hvor ulike former for tverr- og flerfaglighet og behovet for tettere kobling mellom fagene ble diskutert.

person<sup>24</sup> osv.. Hva vi gjenkjenner kan være så mangt, for eksempel visse strukturer som er der eller som mangler, en viss type dynamikk som er der eller er fraværende osv.. Det å gjenkjenne, lage koblinger og skape mønstre og helheter er også påpekt i gestaltpsykologien, for eksempel visualisert med sirkelen som mangler en bit og hvor vi mennesker gjerne oppfatter den som en hel sirkel like fullt (Andersen, 2004). Vi fyller ut det som mangler, ofte uten å merke at vi gjør det. Dette er en fantastisk mulighet mennesket har som ikke minst er viktig når vi skal lære noe. Samtidig ligger det også farer her ved at vi lager koblinger og ser/fyller ut helheter der det ikke er en helhet. Vår mønstergjenkjennelse påvirkes av hva vi ser etter og hvilke forforståelser vi har å se med, hvilke tidligere mønstre vi har sett osv. Hvis vi ikke er vant til å se etter mønstre ser vi dem kanskje heller ikke i det hele tatt. I alle fall ikke som bevisste inntrykk. Vi søker mønstre, og vi ser mønstre, samtidig kan det spørres hvorvidt det ”er” mønstre i det vi ser eller om vi kun skaper disse selv. I filtreringsprosessen, som omtalt tidligere, virker filteret som redskap for gjenkjennelse av mønstre, på godt og vondt. Hvis en glemmer at den konkrete situasjonen må være utgangspunktet – fra konkret til abstrakt – så kan det ligge en fare i at filteret, mønstrefokuset, blir ”tredd nedover” den konkrete situasjonen og verdifull informasjon går tapt. Mangel på filter kan både åpne opp for mangfold og for at mangfoldet ikke lar seg forstå i noen form for meningsfullhet.

### ***Oppsummering***

I forskningsfeltet ”educational change” og ”change processes” pekes det på mangler på teorier og strategier i forhold til å møte sammensatte og kaotiske utfordringer pedagoger konfronteres med. Avhandlinga møter dette med å fokusere det kommunikative grunnlaget i skoleutvikling og hva dette grunnlaget består i - hva som får ting til å skje. Forforståelsen er at endring/stabilitet skapes gjennom

---

<sup>24</sup> Isomorfi henger ikke minst sammen med metaforer. I Stefan Snævarr’s bok ”Fra logos til mytos – Metaforer, mening og erkjennelse” (2003) er det interessante diskusjoner om metaforiske relasjoner mellom fenomen hvor isomorfi knyttes til strukturlikhet (se for eksempel side 23 og 49) og hvor han er inne på muligheten av at Max Black, hvis teorier han diskuterer, bruker isomorfi i en ”romslig betydning” (Snævarr, 2003, s. 49).

kommunikasjon, forstått vidt som all atferd og opplevelse. Et tverrfaglig kommunikasjonsperspektiv, med røtter blant andre hos Gregory Bateson, samt kritisk realistisk metateori, utgjør teoretiske begrunnelser for avhandlingas fokus og forskningsspørsmål. Anerkjennelse er stikkord for etiske begrunnelser der Jeg/Du relasjoner står sentralt i alt utviklingsarbeid. Avhandlinga er et teoretisk resonnement hvor det i de tre artiklene er gjennomført konseptuelle og teoretiske drøftinger samt filtrering og sammenfatning av ulike modeller. Avhandlinga preges av søken etter isomorfi – mønsterlikhet – på tvers av kontekster og systemnivå.



### 3. Resultat, drøfting og avslutning

#### ***Innledning***

I dette kapittelet vil avhandlingas resonnement, eller argument, diskuteres nærmere. Vesentlige sider ved resonnementet er kommet fram i det som allerede er sagt i de foregående kapitler. Her er intensjonen å formidle resonnementet mer sammenhengende, hvor også sammendrag av artiklene inngår, samt å diskutere sentrale problemstillinger og konklusjoner.

Sammendrag av de tre artiklene kommer først, fortløpende, og enkelte moment for ajourføring og kritikk vil deretter bli tatt opp. Videre vil problemstillinger og konklusjoner diskuteres i forhold til de forskningsspørsmålene som er reist i studien.

#### ***Oppsummering av de tre artiklene***

**”Kvalitet i skolen – og det betyr ....? Noen refleksjoner om kvalitetsbegrepet. ”**

Studien, som Artikkel I er et resultat av, er en konseptuel drøfting av kvalitetsbegrepet knyttet til diskurser om skolekvalitet<sup>25</sup>. Målet med studien er å få mer klarhet i hva et refleksivt begrep om kvalitet knyttet til skolekvalitet og kvalitetsvurdering kan bidra med, og hvorfor et slik spørsmål bør stilles. Artikkelen forholder seg til kvalitetsdiskusjonen i/om skolen, blant annet eksemplifisert ved skolepolitiske dokumenter, og den peker på enkelte utfordringer til forskning i dette feltet. Studien bygger på en forforståelse om at kvalitetsbegrep som anvendes i den offentlige diskursen om kvalitet i skolen har betydning for skolesektorens kvalitetskommunikasjon, det vil si for sektorens evne til å håndtere kvalitetsspørsmål.

Studien bygger på litteratur, knyttet til samfunnets kompleksitet og nødvendigheten av refleksivitet, og på et utvalg av tekster fra offentlige utredninger og stortingsmeldinger. Tekstutvalget er gjort ut fra ønsket om å finne eksempler som

---

<sup>25</sup> Det kan tas i betraktning her at konteksten for artikkelen ikke bare var dette doktorgradsarbeidet men også en utgivelse av en bok om kvalitet i skolen (Monsen m.fl., 2009), som ledd i arbeidet til Nasjonalt nettverk for kvalitetsvurdering.

belyser eller illustrerer hovedpoengene i artikkelen, nemlig den konseptuelle forståelsen av kvalitet i skolen. Studien er ikke en tekst- eller diskursanalyse av kvalitetsbegrepet eller av kvalitetsdiskurser i de offentlige dokumentene.

I drøftingene løftes det fram at kvalitet kan forstås som et begrep som må få sitt innhold bestemt i de situasjoner og sammenhenger der det anvendes. I lys av en forståelse av samfunnet som hyperkomplekst synes det å være nødvendig å ha et refleksivt kvalitetsbegrep for å kunne håndtere kvalitetskompleksitet. Et normativt begrep om kvalitet, hvor en spør hva kvalitet ”er” i ontologisk forstand, er ikke lenger tilstrekkelig og kan ikke bli stående alene. Kvalitetsbegrepet må være slik at det kan bidra til skolers selvbeskrivelser, og at disse beskrivelsene fanger inn de komplekse forhold som skolefolk erfarer, slik at de kan håndtere sine kompleksitetsbelastninger. Et refleksivt kvalitetsbegrep åpner for at også posisjoner og perspektiver kvalitet vurderes ”fra” i epistemologisk forstand får oppmerksomhet.

Studien viser videre at i de utvalgte tekstene fra de offentlige kvalitetsdokumentene argumenteres det for et ”bredt kvalitetsbegrep”, ”som flest mulig kan slutte seg til”, og som er ”operasjonaliserbart, og som ikke er for statisk eller snevert”. Det framgår samtidig at kvalitet er komplekst og at ikke alle sider ved kvalitet lar seg måle, men iaktakelsen av kvalitet problematiseres ikke på en tydelig måte. Artikkelen konkluderer at det ikke synes å være et refleksivt kvalitetsbegrep som er framtreddende.

Artikkelen foreslår videre at et refleksivt kvalitetsbegrep vil kunne hjelpe oss med å håndtere kvalitetskommunikasjon både i forskning og i skolers arbeid med kvalitetsutvikling. Med et slikt kvalitetsbegrep vil ulike iakttagelser av kvalitet, inkludert iakttagelser fra en selv og fra andre/fremmede, måtte få oppmerksomhet. En refleksiv omgang med kvalitetsbegrepet vil kunne bidra til utvikling av indre kompleksitet og av dømmekraft. I forskning vil et refleksivt kvalitetsbegrep fordre at posisjoner og perspektiver forskningen bedrives fra gjøres tydelige, slik at disse kan vurderes på lik linje med resultatene av forskningen. Forskningen må også rettes mot vår evne til å håndtere kvalitetskompleksitet og hvordan vi begrunner at det som



vurderes som kvalitet *er* kvalitet. Artikkelen avslutter med spørsmål om hvilke kompetanser som trengs for å håndtere den reflekssive kvalitetskommunikasjonen.

### **“School development as communication processes.”**

Intensjonen med Artikkel II er å bidra til økt ontologisk klarhet i skoleutviklingsfeltet. Artikkelen løfter fram kommunikasjon og interaksjon som grunnleggende menneskelige prosesser og som konstituerende for organisasjonsprosesser, slik som skoleutviklingsarbeid er eksempel på. Artikkelen er en diskusjon på metanivå i betydning av å stille spørsmål ved den ontologiske statusen til sentrale faktorer (nøkkelpunkt, dimensjoner etc.) som forskning har kommet opp med innen feltet. Videre drøfter artikkelen generelle ontologiske antakelser med utgangspunkt i kritisk realistisk metateoretiske perspektiv. Et tredje metaperspektiv er at det i artikkelen utforskes tre ulike teoretiske tilnæringer, fra ulike fag og disipliner, som alle har til felles at de anser kommunikasjon og interaksjon som fundamentet for organisasjonsprosesser og menneskelige prosesser generelt, og som artikkelen konkluderer med også gjelder for skoleutvikling.

Studien knytter an til forskningsdiskurser innen skoleutvikling og herunder utvikling av vurderings- eller evalueringskultur, som igjen går inn i en større kontekst for skolers kvalitetsutvikling og håndtering av ulike policyutfordringer. Artikkelen tar utgangspunkt i at det i Norge forventes at skoler skal utvikles som lærende organisasjoner og også etablere bærekraftige evalueringskulturer. Forskning i dette feltet har kommet opp med ulike ideer og idealer som kan følges for å utvikle skolens endrings- og læringskapasitet, som for eksempel ”lærende organisasjon” og ”profesjonelle praksisfellesskap”, hvor det gjerne listes opp ulike faktorer, dimensjoner eller kjennetegn som skolene skal/kan strebe etter å utvikle eller oppnå. Samtidig viser forskning at skoler har vanskelig for å leve opp til denne type idealer og at innovasjoner ofte ikke blir varige. Skoler makter dessuten heller ikke å følge standardiserte metoder for utvikling, ettersom det dreier seg om komplekse samspill av mange ulike forhold. Det kan hevdes at idealene, som for eksempel den ”lærende

organisasjon”, er for enkle eller for uklare i forhold til hvordan gå fram i skoleutvikling. Det kan også være uklart hva slags fenomen de mange lister med faktorer, dimensjoner etc. faktisk refererer til – i ontologisk forstand. Det foreslås, med støtte i litteraturen, at det er behov for en drøfting på metanivå med tanke på å utvikle større grad av ontologisk klarhet i skoleutviklingsfeltet.

I nordisk forskning innen feltet kommer det blant annet fram at skoleutvikling må forstås som komplekse prosesser som determineres av kvaliteten på dialogiske prosesser mellom skoleaktører. Dette støttes i annen internasjonal forskning som blant annet viser at det skjer lokale innrammingsprosesser (framing) som former problemforståelsen og har stor innflytelse på den pedagogikk som realiseres. Videre viser forskning at det er mange interagerende mekanismer i spill, det er kontekstavhengighet og det er pekt på nødvendigheten av systemisk tilnærming. Samlet forstår artikkelen det slik at skoleutviklingsforskningen viser at interaksjon og kommunikative prosesser utgjør en basis i skoleutviklingsarbeid. Spørsmålet blir videre hva slags ontologisk grunnlag dette kan være.

Drøftingen på metanivå i artikkelen knyttes til det metateoretiske rammeverket kritisk realisme, med grunnlag i Roy Bhaskars tenkning. I dette rammeverket er det satt ord på ontologiske presupposisjoner når det gjelder den sosiale virkelighet. Sosial virkelighet forstås som åpne emergente systemer hvor det ikke er mulig å lukke eller ha kontroll med alle mulige forhold som kan virke inn. Vitenskapens mål er å utvikle kunnskap om generative mekanismer som virker i slike åpne systemer og som produserer (sosiale) hendelser. Mekanismer finnes i alle ulike lag av virkeligheten, fysisk, biologisk, psykologisk etc. og det er et komplekst samspill mellom disse. Det skilles videre mellom tre domener, det ”virkelige” (mekanismene), det ”faktiske” (alle hendelser) og det ”empiriske” (hendelser vi observerer). I forhold til de mange listene med faktorer, dimensjoner og kjennetegn fra forskningen innen skoleutvikling, som nevnt over, drøftes det videre i artikkelen, med grunnlag i begrepene fra kritisk realisme, hva som er deres ontologiske status. Spørsmålet er om faktorene, dimensjonene og kjennetegnene refererer til generative mekanismer eller til regulariteter av hendelser i det empiriske domenet. For å søke videre innsikt i hvor

eventuelle generative mekanismer er å finne, tar artikkelen opp tre ulike teoretiske perspektiv som alle har til felles at de ser kommunikasjon og interaksjon som fundamentalt i menneskelige og organisasjonsmessige prosesser. Artikkelen løfter med det opp det grunnlaget i menneskelige prosesser som kanskje ofte tas for gitt; det kommunikative grunnlaget.

De tre teoretiske perspektivene som utforskes er fra hovedsakelig tre hovedkilder; et tverrfaglig bidrag om menneskelig sosialitet som et tverrfaglig felt ("Roots of Human Sociality", Enfield & Levinson, 2002), et bidrag fra den såkalte Montreal-skolen som også har et tverrfaglig ståsted ("The Emergent Organization", Taylor & Van Every, 2000) samt et tredje bidrag fra organisasjonsteori/kompleksitetsteori ("Complex responsive processes in organizations", Stacey, 2001). I disse bidragene anvendes det ulike teorier og begrep. De har til felles at de ser menneskelige og organisatoriske prosesser som emergente og som komplekse interaksjonelle/kommunikative (prosesser). En hovedimplikasjon av dette er at hverdagens pågående kommunikasjon/interaksjon må få figurposisjon. Utfordringen for skoleaktører i skoleutviklingsarbeid er å delta i denne pågående kommunikasjonen på en best mulig måte – det er i denne kommunikasjonen at kontinuitet og/eller endring skapes.

Artikkelen drøfter avslutningsvis at med kommunikasjon i hjertet av skoleutvikling trengs det et kommunikasjonsbegrep som er vidt, en type paraplybegrep som rommer det store mangfoldet av (mellom)menneskelig virksomhet hvor relasjonene mellom det individuelle og sosiale og det indre og det ytre ivaretas. Ut fra kritisk realistisk perspektiv ligger potensialet for kritikk og endring/overskridelse (transformasjon) i å kjenne de generative mekanismene som virker i kommunikasjonen. Vi foreslår at det å delta mer kompetent i kommunikasjon handler om å ha oppmerksomhet mot slike mekanismer. Kommunikasjon tas ofte for gitt og utfordringen blir å bli mer klar over dynamikk og mønstre i pågående kommunikasjon. Ett eksempel er hvordan rammer forhandles og settes.

I evaluerings- og læringsarbeid i skoler ligger det nye muligheter i bevissthet om kommunikasjon som ontologisk basis. Artikkelen foreslår at en nøkkelkompetanse blir evne til metakommunikasjon, hvor mekanismer som opererer i pågående kommunikasjon gjøres synlige og kommuniseres om. Dette blir verktøy for å kunne ”se inn” i de komplekse pågående prosesser samtidig som man selv er en del av dem.

### **”Refleksjon, læring og endring på ulike nivå - et metaperspektiv”**

Målet med studien som Artikkel III er et resultat av, er å få økt fokus på relasjonen mellom den kompleksitet som erfares og håndteres i utdanningsinstitusjoner og de begrep og modeller vi har til å hjelpe oss i dette. Artikkelen bidrar til metateoretisering omkring denne relasjonen gjennom et integrasjonsforsøk av et utvalg modeller for refleksjon, læring og endring, og gjennom refleksjoner over dette forsøket. Konteksten for studien er altså håndtering av kompleksitet, noe som synes å være en tydelig utfordring i pedagogikken. I utviklingsarbeid i skoler må kompleksitet håndteres gjennom refleksjon, læring og endring på ulike nivå.

Som fagpedagoger har vi kanskje lite oppmerksomhet mot å utvikle dialog mellom ulike teoretiske perspektiv og å søke integrasjon. Mens samfunnsvitenskap og menneskefagene i stor grad har handlet om oppsplitting og innsikt i biter og brokker av virkeligheten, er artikkelen ledd i en motsatt bevegelse hvor sammenfatning, kobling av kunnskap, mønsterlikhet på tvers av fag og teorier osv. er i fokus. Det ligger en forforståelse til grunn i artikkelen om at integrasjon og sammenfatning, forenkling og mønstergjenkjennelse er viktige kompetanser i forhold til å håndtere kompleksitet. Artikkelens bidrag er særlig å peke på mulighetene som ligger i sammenfattede begreper som både kan bidra til å si noe essensielt om den virkelighet de kan brukes til å forstå, samtidig som de ikke lukker for alle variasjonene i faktiske pedagogiske prosesser i den faktiske og empiriske virkelighet.

I artikkelen undersøkes et utvalg modeller for refleksjon, læring og endring, på ulike nivå, med tanke på integrasjon og sammenfatning, det vil si om modellene grovt sett

kan sies å handle om de samme grunnleggende fenomen, og i så fall hvilke. I forskningslitteraturen forekommer det en rekke slike modeller. Det kan framstå som uklart hvorvidt modellene representerer unike bidrag, for eksempel ved å vise til ulike fenomen, eller om de heller kan sies å være variasjoner over samme lest, at de bruker bare litt forskjellig ord mens fenomenene de referer til er de samme. Denne studien bidrar til å se likhetene mellom modellene og å identifisere hvilke fenomen modellene refererer til, grunnleggende sett. Modellene som er valgt ut er hentet fra Løvlie (1972), Handal & Lauvås (1999), Dale (1989), Qvortrup (2001), Kolb (1984) og Leung & Kember (2003).

Studien bygger på en framgangsmåte, betegnet som filtrering, som går ut på at det er anvendt en metamodell, en tankemodell, som bevisst filter eller ”brille” å se de utvalgte modellene med. Studien bygger også på en valgt antakelse om at det er stor grad av likhet mellom modellene. Oppmerksomheten har vært rettet mot å se etter likheter heller enn forskjeller, med de muligheter og begrensninger som ligger i en slik tilnærming. Analysen har gått ut på å utforske om det med rimelighet kan sies å være de samme fenomen modellene refererer til.

Resultatet viser at modellene har ulik ordbruk og ulik tilnærming til hva som ligger i selve nivå- eller stadielinndelingen. Nivåene i enkelte modeller ansees som normative hierarkier, hvor høyere nivåer i modellen uttrykker noe som er ”bedre” enn lavere nivå, mens andre nivåer er betegnet som systematiske nivåer, hvor det ikke er en innebygd normativitet i de ulike nivåene. På tross av disse forskjellene synes det likevel å være rimelig grunn til å hevde at modellene refererer til de samme grunnleggende ontologiske nivåene, det vil si de tre nivåene som metamodellen refererer til; et atferdsnivå – indre og ytre atferd - betegnet som I. orden, et intensjonsnivå, II. orden, og et tredje nivå, hvor paraplybegrepet presupposisjoner er valgt som betegnelse for III. ordens fenomen, slike som forforståelser, antakelser, teorier, verdier, virkelighetsoppfatninger etc..

Avslutningsvis i artikkelen reflekteres det over to tema; først over relasjonen mellom modell og den virkelighet modellen skal hjelpe til å forstå og dernest over integrasjon og sammenfatning. Forholdet mellom modell og virkelighet knyttes til det semantiske teorisynet (Kvernbekk, 2005) hvor det er lagt til grunn at metamodellen er forstått som et abstrakt system som ikke karakteriserer virkeligheten i all sin kompleksitet men i form av noen selekterte parametre. Med et slik syn vil det ikke være snakk om at en modell fanger hele virkeligheten i noen form for entydighet. Ut fra at noe kunnskap er sannere enn annen kunnskap kan en hver modell diskuteres i forhold til hvilke kvaliteter den har og hva den kan anvendes til. En hver abstraksjon fokuserer på noe og ikke på noe annet, og et hvert forskningsprosjekt må forholde seg kritisk til begrep og modeller som anvendes og utvikle nye når det kreves.

Det integrasjonsforsøket som er gjort i artikkelen diskuteres i forhold til hvorvidt slik integrasjon og sammenfatning er mulig og ønskelig. Dette drøftes i lys av ulike aspekt ved integrasjon av teorier presentert av Tellings (2001). Det konkluderes blant annet med at integrasjon og sammenfatning bidrar til kompleksitetshåndtering. Fokus på integrasjon og sammenfatning kan være et brudd med det som har vært rådende i tradisjonell vitenskap hvor enkeltdeler heller enn helheter er studert. En sammenfattet kunnskap som ser enkeltbiter i sammenheng kan gi nye muligheter for kompleksitetshåndtering i pedagogisk praksis.

### ***Noen oppdateringer og kritiske bemerkninger til artiklene***

I det videre vil et par forhold bli tatt opp som kombinasjon av ajourføring og kritikk. Dette gjelder spesielt diskusjonen i Artikkel I, som ble skrevet før det kritisk realistiske perspektivet kom tydeligere inn i doktorgradsprosjektet. Det som diskuteres videre er om det normative forsvinner med et refleksivt kvalitetsbegrep, slik dette er tematisert i Artikkel I.

I Artikkel I gjøres det en kobling mellom et ontologisk og et normativt begrep om kvalitet, og mellom et epistemologisk og refleksivt (kvalitets)begrep. Hvis man for eksempel spør ”Hva er kvaliteten på norsk skole?” kan dette, slik det står omtalt i

artikkelen, ut fra en ontologisk begrepsforståelse (av kvalitet) føre oss ut i et uføre hvor vi leter etter ett gitt svar. Det må være noe som er ”egentlig” kvalitet, i ontologisk forstand. Det normative aspektet ved dette blir at den ”gitte” kvaliteten (fasitsvaret) blir normen. Ut fra en slik forståelse kan det for eksempel diskuteres hvorvidt noe er av mer eller mindre god kvalitet – i forhold til denne gitte normen. Et epistemologisk begrep derimot, har i følge artikkelen, mer fokus på observasjonen som ligger til grunn for kvalitetsbestemmelsen. Dette er da forstått som refleksivt, ved at det forholder seg til muligheten av at det finnes flere mulige posisjoner å iaktta fra. Vår kunnskap om kvalitet avhenger av hvilke observasjoner vi gjør, og kvalitet kan ikke eksistere som noe gitt uavhengig av den posisjon det sees i fra. Jeg sier for eksempel (s. 66 i artikkelen) at: ”En kan rett og slett gi opp tanken på å komme til en felles generell enighet om hva som ”er” kvalitet (ontologisk), og heller rette oppmerksomheten mot ulike måter som kvalitet kan iakttas på (epistemologisk).....”.

En kritikk av dette kan være at selv om det åpenbart synes å være nødvendig med et refleksivt begrep om kvalitet utelukker ikke dette at det kan også være rom for normative dommer over kvalitet på for eksempel undervisning, en skoles kollektive lærings- og endringsarbeid osv. I artikkelen påstås det heller ikke at dette ikke er mulig å kombinere, men den kan leses som at det ontologiske og normative forsvinner og at det epistemologiske og refleksive er det eneste som gjelder. Det kritisk realistiske perspektivet som etter hvert kom inn i doktorgradsarbeidet ga en betydelig påminnelse om ontologi, og det er ut fra det viktig å få fram en nyansering eller ytterligere klargjøring i forhold til det som står i artikkelen.

Vi er ved en større diskusjon her, eller rettere sagt flere diskusjoner, som hele avhandlinga har oppmerksomhet mot, knyttet til trekantforholdet mellom fenomen, ord og begrep. I Artikkel III benevnes dette trekantforholdet som Ogdens trekant (Baune, 1993). Det kan like gjerne vises til ”the triadic relationship between signifier, signified and referent (Bhaskar 1994:52, referert hos Bhaskar og Danermark, 2006). Dette handler blant annet om, slik Bhaskar og Danermark fokuserer på, innflytelsen den diskursive vendingen i samfunnsfagene har hatt hvor språket får et hovedfokus. I naiv

realisme forstås språket i følge de to forfatterne som en ”vertikal” relasjon mellom begrep og objekt (virkeligheten) mens i konstruksjonisme er relasjonen ”horisontal”, mellom ”signified” og ”signifiers”, det vil si mellom begrep (meningen) og ord/tegn. Hvordan vi snakker blir mer interessant enn hva vi sier, hva vi snakker om, mens begge deler er av interesse sett i kritisk realistisk perspektiv. Det er hele tegntrekanten som er i fokus. Vi er her ved omfattende vitenskapsteoretiske tema som naturligvis kan behandles mye grundigere enn det det er rom for her. Men noen forhold kan tas opp litt mer utdypende.

Relaterer vi tegntrekanten til begrepet kvalitet og til det normative og refleksive, det ontologiske og epistemologiske, så vil jeg prøve meg på følgende tankerekke: Det er fullt mulig å argumentere for et refleksivt kvalitetsbegrep hvor en er opptatt av posisjon og iakttakelsesformer – hvor kvalitet sees fra og hvordan det sees – samtidig som det er mulig å gjøre normative dommer over kvaliteter i faktiske (pedagogiske) relasjoner og prosesser, det vil si over de virkelige objekt kvalitetsbegrepet brukes som redskap til å snakke om. Når jeg i Artikkel I, med referanse til Qvortrup kobler det normative til det ontologisk og det refleksive til det epistemologiske kan dette bli noe uklart, ettersom det normative og ontologiske knyttes til noe som er ”gitt”, nærmest fra en privilegert posisjon og som dermed må avskrives<sup>26</sup>.

En kritikk av dette vil være å hevde at det vi forbinder med det ontologiske (objektet, virkeligheten) ikke kan bestemmes fra en privilegert posisjon utenfor språket.

Samtidig kan det ut fra kritisk realistisk tenkning hevdes at objektet faktisk eksisterer utenfor språket, eller uten at vi observerer det, og at visse kunnskaper eller oppfatninger om objektet er sannere enn andre, ettersom objektet ”tenderer” til å være som det er. I forrige kapittel ble objektets strukturer, mekanismer og tendenser tatt opp som viktige begrep når det gjelder søken etter kunnskap (om skoleutvikling). Vi vil komme noe tilbake til disse temaene i senere diskusjon.

---

<sup>26</sup> I Luhmanns ”systemteoretisk orienterede operative konstruktivisme” (Rasmussen, 2004, s. 330), som er en klar inspirasjon for Qvortrups poenger som anvendes i Artikkel I, er det et sentralt poeng at det ikke finnes en privilegert posisjon å betrakte noe fra. Dette er i tråd med kritisk realistisk tenkning. Hvorvidt noe er ”gitt” kan imidlertid diskuteres, eller nyanseres, sett i forhold til (det kritisk realistiske) begrepet ”tendens” som vi var inne på i forrige kapittel.



Det er også et sitat fra Dahler-Larsen i artikkelen (I) som kan bidra til klarhet. Han sier det slik: ”I den refleksive modernitet er kvalitet ikke en henvisning til tingenes egenskaper, men en måte at tematisere en håndtering av tingene” (Dahler-Larsen, 2008, s. 55). Ved hjelp av tegntrekanten kan det slås fast at verken ordet (tegnet) eller begrepet (meningen) – for eksempel kvalitetsbegrepet – *er* objektet. Dahler-Larsen har sikkert et poeng i at begrepet kvalitet handler om en måte å tematisere en håndtering av tingene på. Samtidig, tenker jeg, skal begrepet kvalitet ha mening overhode, må det på ulike måter også brukes som redskap til nettopp å si noe om ”tingenes egenskaper” og hvordan de betraktes. Det som blir viktig å understreke er at det ikke går en enkel vei mellom ord (tegn), begrep (mening) og objekt i tegntrekanten; den handler nettopp om at de tre hjørnene ikke kan smelte sammen til en gitt entydighet. Ting, objekter, også de sosialt skapte, har egenskaper - og tendenser. Samtidig konstruerer vi oppfatninger om disse egenskapene og om hva de tenderer til å bety. ”Tingenes egenskaper” (Dahler-Larsen, 2008) når det gjelder skoleutvikling og pedagogisk utviklingsarbeid er at alle slike ”ting” eller ”objekter”, i den sosiale virkeligheten, er fundamentalt relasjonelle fenomen. Undervisning, læring, pedagogisk utviklingsarbeid handler om ”noe”, et innhold, for eksempel fag, læreplaner, policyinitiativ etc., og er samtidig relasjonelt, altså uløselig knyttet til de aktører som er berørt/involvert og deres pågående kommunikasjon. Når ikke alle sider ved kvalitet kan la seg måle, slik det står i de offentlige dokumentene det er referert til i Artikkel I, så vil en relativt enkel forståelse av dette være: Når kvalitet brukes som begrep for å si noe om egenskaper ved undervisning, ved skoler eller ved utviklingsarbeid, så er det relasjonelle egenskaper (fenomen) det skal sies noe om. Egenskapene er det de er i kraft av de relasjoner de inngår i. Undervisningens egenskaper, eller skoleutviklingens egenskaper, kan ikke løsriives fra kommunikasjonen mellom aktørene, det vil si fra deres atferd og opplevelser av det som foregår, som både kan være bevisst og ikke minst ubevisst. Meningsskaping og opplevelse som *prosess* kan sånn sett i liten grad måles men gjerne heller forstås. Meninger og tanker, som mer og mindre fikserte uttrykk på gitte tidspunkt eller som ”tekst”, slik dette begrepet brukes innen en av de teoretiske posisjonene som er omskrevet i Artikkel II, kan måles slik vi kjenner det fra for eksempel meningsmålinger. Samtidig er det åpenbart mange forhold som også

faller utenfor slike målinger. Med et refleksivt kvalitetsbegrep, som diskutert i Artikkel I, er posisjon kvalitet sees fra sentralt. Det finnes ikke bare en posisjon. Det relasjonelle ved fenomenet gir flere mulige posisjoner og iakttakelsesmåter<sup>27</sup>. Kompetanse til å etterspørre meningsinnholdet i kvalitet, innen ulike rammer, forutsetter en type metakompetanse (metaperspektiv, metabegrep).

I det videre drøftes det problemstillinger og konklusjoner mer sammenfattet, knyttet til forskningsspørsmålene i avhandlinga.

### ***Det kommunikative grunnlaget – kommunikasjonsbegrepet***

Spørsmålet som er stilt er: Hva kan forstås med det kommunikative grunnlaget i skoleutvikling og i hvilken grad er det teoretiske og empiriske belegg for å framheve dette grunnlaget som viktig?

#### **Problemformulering**

Som gjennomgått tidligere hevdes det i Artikkel I at et komplekst samfunn krever evne til å håndtere kompleksitet og at dette forutsetter refleksivitet, kritisk tenkning og kommunikasjon. I skolens komplekse hverdag skal kvalitet vurderes, drøftes og utvikles. Det er i kvalitetskommunikasjonen at kvalitetsbegrepet tydeliggjøres i forhold til hvilke fenomen og egenskaper det brukes for å håndtere. Bestemmelse av kvalitet foregår alltid innenfor visse rammer og vurderes ut fra visse posisjoner. Ikke minst brukes kvalitet i forhold til å si noe om retning og intensjoner i utviklingsarbeid. I Artikkel II forsterkes poengteringen av kommunikasjon ved at det refereres til empirisk forskning som beskriver kompleksiteten i skoleutvikling og viktigheten av dialogiske prosesser. Det komplekse og kaotiske er forsøkt framstilt (se figur 2,

---

<sup>27</sup> Ken Wilbers sortering i fire posisjoner et fenomen kan sees fra, med tilhørende fire ulike begrep om sannhet (Wilber, 1995, referert hos Esbjörn-Hargens, 2006) kan bidra til sortering i kompleksiteten knyttet til kvalitet. Brukes "kvalitet" som begrep med referanse til et pedagogisk fenomen kan det prinsipielt, i følge Wilber, ses fra et indre-individuelt ståsted, fra et ytre-individuelt, fra et indre-kollektivt og til sist, fra et ytre-kollektivt ståsted.

kapittel 2) i det som er beskrevet som den faktiske og empiriske virkelighet; de mange hendelser, begrep, tiltak osv. som skoleaktører faktisk erfarer i hverdagen. Det er denne virkeligheten skoleaktører er pålagt å vurdere og å utvikle. Samtidig, i følge forskningen, har skoler verken felles språk, strukturer, kompetanse eller tradisjoner for å gjøre dette i tilfredsstillende grad, og det er også lav grad av oppmerksomhet mot kommunikasjon.

### **Skille ontologi og epistemologi – objekt, begrep og ord/tegn**

Når virkeligheten er kompleks og kaotisk, og individuelle bestrebelser på utvikling og endring er uløselig relasjonelt forbundet med kollektive bestrebelser på det samme, og det er mangelfullt språk for å håndtere det hele – hva er da utfordringen til forskning og kunnskapsutvikling i dette feltet? Som vist til i Artikkel II kan det være nødvendig med diskusjoner på metanivå. Dersom forskningen og teorier som anvendes kommer til kort i forhold til å forstå kompleksiteten kan det være grunn til å spørre om vi har en tilstrekkelig ontologisk klarhet i feltet. Bhaskars uttrykk om den epistemiske fallgraven, hvor ontologien smelter sammen med epistemologien, utfordrer oss til klarere å skille ontologi og epistemologi. Et viktig anliggende for forskning må nettopp være å vise at begrepet ikke er objektet. Et tydeligere skille mellom ord, begrep og fenomen, mellom epistemologi og ontologi, kan være et første mulig steg å ta.

Med grunnlag i forskning innen skoleutviklingsfeltet kan det foreslås, slik det tas opp i Artikkel II, at skoleutviklingsarbeid er å forstå i ontologisk forstand som komplekse, emergente kommunikasjons- og interaksjonsprosesser (helheter), som er kontekstavhengige og med et komplekst samspill mellom system og omgivelser, mellom deler og helhet, og med interagerende mekanismer på ulike nivå i spill.

Det er en stor litteraturlbase som understreker det interaksjonelle, relasjonelle og kommunikative i (mellom)menneskelig virksomhet, fra en rekke ulike fagfelt og disipliner, og kommunikasjonsteori inngår i en rekke ulike fag og tradisjoner (Craig, 1999, Peters, 1999, Jensen og Ulleberg, 2011). Det kommunikative grunnlaget er en

valgt betegnelse på dette felles relasjonelle, interaksjonelle grunnlaget som mennesker alltid er en del av, uansett virksomheter, aktiviteter, kontekster eller systemnivå. Det er en påstand i denne avhandlinga at med kommunikasjon i hjertet av skoleutviklingsarbeid er det nødvendig med et kommunikasjonsbegrep som er vidt og som ikke skiller skarpt mellom kommunikasjon og ikke-kommunikasjon. Vi skal komme til dette, men først drøfte noe mer hva som ligger i dette grunnlaget, i dette kommunikasjonsperspektivet, og noen forutsetninger som er viktige.

### **”Kommunikasjonsperspektiv” og ”det kommunikative grunnlaget”**

I denne avhandlinga skriver jeg noen ganger om et kommunikasjonsperspektiv på utviklingsarbeid og noen ganger om det kommunikative grunnlaget for pedagogisk utviklingsarbeid eller skoleutvikling. Generelt har et perspektiv å gjøre med særlig to ting; synsvinkel og dybdevirkning, men også overblikk og utsikt. Det handler om betraktningmåte. Perspektiv sier noe om den posisjon eller vinkel et fenomen betraktes fra, den måten det sees på. Det handler om både vinkel samtidig som det også kan knyttes til rom, form og dybde, sett fra en posisjon. Den ontologiske forskningsinteressen retter seg mot hvordan virkeligheten ”er” mens den epistemologiske interessen knyttes til hvordan vi erkjenner virkeligheten. Betraktningmåten, eller forståelsen av utviklingsarbeid som ”utviklingskommunikasjon” har med begge deler å gjøre. I ordene betraktningmåte og forståelse ligger det implisitt et epistemologisk skjær; det er noe vi ser på og skaffer oss kunnskap om. Samtidig, det er ”noe” som gjøres til gjenstand for denne kunnskapssøkingen, d.v.s. dette ”noe” eksisterer i en eller annen forstand, og det ligger en ontologisk interesse i å finne ut av det. I forståelsen av det kommunikative grunnlaget i pedagogisk utviklingsarbeid ligger det altså en antakelse om at utviklingsarbeid også ”er” kommunikasjon (ontologisk) og at det også er fruktbart å betrakte den som kommunikasjon (epistemologisk). Å si at utviklingsarbeid ”er” kommunikasjon er å forstå metaforisk; ordet kommunikasjon er den metafor – eller abstraksjon - vi kan anvende som en samlebetegnelse for den virkelighet utviklingsarbeidet utgjør.

Et kommunikasjonsperspektiv kan anvendes med ulik avstand til de fenomen som betraktes og oppleves. Det er mulig å zoome inn og ut og også skifte teoretiske perspektiv alt etter hvilken avstand man betrakter et fenomen fra (Nicolini, 2009). Fugleperspektivet gir mulighet for overblikk og for å se store mønstre og formasjoner. Ettersom Bateson er en inspirasjon i denne avhandlinga kan det her nevnes hans oppmerksomhet mot metamønstre - mønstre av mønstre (Bateson, 1979). Dette er de helt overordnede mønstre som kan gjenkjennes i natur og kultur, for eksempel i arkitektur, teknologi osv. Eksempler på metamønstre er rør (blodårer, tunneller med mer), nettverk, lag (hierarki med flere), grenser, piler, brudd etc. Ved hjelp av isomorfi kan de samme metamønstre altså framtre og sees på tvers av disipliner og i alle varianter av menneskelig erfaring og de kan på den måten være kraftfulle verktøy også for å øke forståelsen for sosiale og psykologiske fenomen (Bloom, 2004). Metamønstre kan også i stor grad framtre som metaforer og er sånn sett funksjonelle ikke bare i fysiske strukturer i natur og kultur men også i tenkning og fantasi (Volk og Bloom, 2007). Jo nærmere innpå en kommer den sosiale virkelighet man er en del av, som oppleves og studeres, jo mer trer nyanser og detaljer fram mens de store mønstrene og formasjonene kan være desto vanskeligere å se. Metamønstrene kan imidlertid oppdages og gjenkjennes både på makro og mikronivå og imellom. Isomorfi handler om å se for eksempel mønsterlikheten mellom en tunell i veisystemet og en blodåre i kroppen. Det er samme metamønster som trer fram. En slik tenkning kan være fruktbar når skoleutviklingsarbeid, i alle sine ulike varianter, sees som kommunikasjon. Det å se skoleutvikling som kommunikasjon og som et grunnlag som deles med all pedagogisk virksomhet gir nettopp mulighet for å se etter isomorfi.

Oppsummert kan vi si at et kommunikasjonsperspektiv er et perspektiv som bidrar med et felles tverrfaglig blikk på menneskebransjer<sup>28</sup>, herunder pedagogikk og skoleutviklingsarbeid. Med utgangspunkt i mennesket som grunnleggende sett et kommunikativt vesen vil det aldri være mulig å isolere i absolutt forstand det individuelle fra det kollektive (og det fysiske, sosiale, kulturelle osv.) eller redusere

---

<sup>28</sup> "Menneskebransjer" kan relateres til "menneskevitenskapene" (Kjørup, 2008).

kompleksiteten i samspill til forklaringer på kun ett nivå, for eksempel et psykologisk eller biologisk nivå. Et kommunikasjonsperspektiv må romme det vekselspillet som i følge Bråten (2004) kanskje aldri vil kunne la seg avdekke. Det må også romme en helhetlig og systemisk forståelse av sammenhenger og påvirkninger mellom deler og mellom deler og helhet. Kommunikasjonsperspektivet hviler på et kommunikasjonsbegrep som favner all atferd og opplevelse. Begrepet er så vidt definert og forstått at det ikke vil la seg avgrense på noen entydig måte eller la seg operasjonalisere i naiv empirisk forstand. Jeg skal nå si noe mer om hva som ligger i et slikt vidt kommunikasjonsbegrep.

### **Utdyping og diskusjon av kommunikasjonsbegrepet**

Å velge å forstå all atferd og all opplevelse som kommunikasjon er et svært vidt begrep som det kan være vanskelig og egentlig umulig tror jeg å avgrense fra ikke-kommunikasjon. Som Watzlawick m.fl. (1967) uttrykker det: "First of all, there is a property of behaviour that could hardly be more basic and is, therefore, often overlooked: behaviour has no opposite" (Watzlawick, Beavin og Jackson, 1967, s. 48). Altså, det er vanskelig å tenke seg ikke-atferd. Hvis en i tillegg, sier disse forfatterne, kan tenke seg at all atferd kan ha verdi som budskap, følger det at man ikke kan ikke-kommunisere. Som Watzlawick m.fl. (1967) også påpeker kan vi heller ikke skille ut "kommunikasjon" som finner sted kun som intensjonal, bevisst eller som den som fører til gjensidig forståelse. Det er i høyeste grad viktig å inkludere misforståelser, konflikter, at man snakker forbi hverandre, at man ikke blir "sett" osv., i det hele tatt all atferd. Det må skytes inn her at Watzlawick og hans medforfattere forholder seg til den interaksjonelle situasjonen og til atferd som kan observeres. Det som skjer på "innsida", så som at man kan ha dialoger i fantasien, hallusinasjoner etc., ligger utenfor deres bruk av begrepet kommunikasjon (i denne boka). Det er imidlertid mange andre forfattere som er opptatt av den indre konversasjonen eller den indre dialogen og det forhold at kroppslige responser, tanker, følelser av alle slag er en del av det komplekse samspillet mellom det indre og ytre. For eksempel er det etter hvert utviklet betydelig kunnskap om hvordan tenkning oppstår i kroppen og i det hele tatt

hvordan kroppen forstås som levd erfaring og at kroppen er tvetydig som Engelsrud (2006) uttrykker det. Kroppen er sier hun både ”synlig og seende, berørt og berørende” og den er alltid begge deler samtidig, uten at de to sidene (ved kroppen) kan reduseres til hverandre (Engelsrud, 2006, s. 31).

### *Mennesket som kommunikativt*

Det vide kommunikasjonsbegrepet vi har å gjøre med her bunner grunnleggende sett i forståelsen av mennesket som kommunikativt. Det er i dag ikke oppsiktsvekkende å slå fast at mennesket er et kommunikativt vesen. Kunnskap om graden av hvor ”kommunikative” vi er og hvor tidlig vi er det er av litt nyere dato. I følge Bråten (2004) kan nyfødte allerede en time etter fødsel ta etter voksnes ansiktsuttrykk og gester og delta i gjensidig samspill med omsorgsgiver. Kroppsstillinger og ansiktsuttrykk, gester og bevegelser påkaller følelsesmessige fornemmelser spontant og ureflektert. Følelsesdomenet og det mentale felt (mind) er ”innenpersonlig” og ”mellompersonlig” og strekker seg ut over det individuelle og favner den andres perspektiv. Barnets, eller menneskets tenkning, har også en selvdialogisk karakter, som arter seg som indre dialoger mellom eget perspektiv og forestillinger om den andres perspektiv. For å kunne forstå kommunikasjon, utvikling og samhandling mellom mennesker, sier Bråten, er det nødvendig å overskride de tradisjonelle skillene mellom arv og miljø, natur og kultur. Det er et vekselspill som kanskje aldri vil kunne la seg fullstendig avdekke (Bråten, 2004, s. 254). Sagt med andre ord, eller ved hjelp av kritisk realistisk terminologi; virkeligheten består av mange lag og det er mekanismer i spill i alle disse lagene.

### *Opplevelse som kommunikasjon*

Når også opplevelse forstås som kommunikasjon, har dette å gjøre med informasjon ”innenfra” eller som ”atferd på innsida” – samtidig som det indre og ytre som allerede nevnt ikke kan skilles skarpt. Opplevelse kan knyttes til følelser, tanker, fornemmelser, stemninger med mer og kan gjerne beskrives slik Stein Bråten definerer det, som ”det umiddelbart og spontant gitte gjennom sansning og deltakelse” (Bråten, 2004, s. 314). Sagt med andre ord, vår subjektive opplevelse er summen av sanseimpulser, alt vi

hører, ser og kjenner og de impulser disse sanseinntrykkene medfører. Vi kan også lære hos Bråten at følelsene, så vel som ”det mentale” er et både innen- og mellompersonlig anliggende. Dialogen, eller den indre konversasjonen, kan også forstås som den prosess som bidrar til å regulere forholdet mellom personen og omgivelsene (Archer, 2003). Den indre konversasjonen påvirker den ytre kommunikasjonen og vice versa.<sup>29</sup> Hos Bråten (2004) anvendes begrepene ”kommunikasjon og samspill” sammen og synes å dekke langt på vei det samme som ”all atferd og opplevelse”.

### *Praktisk betydning?*

I visse sammenhenger kan mer avgrensede definisjoner av kommunikasjon kanskje være hensiktsmessig, som for eksempel å skille mellom et semantisk og pragmatisk kommunikasjonsbegrep for å komme fram til hva som må til for at lege og pasient skal kunne kommunisere, i betydning av å forstå hverandre i konkrete situasjoner (Nordby, 2002). Grenness (1999, s. 12) sier at ordet kommunikasjon forstått som ”all atferd” blir så generelt at det fort mister sin praktiske betydning. Han velger heller å definere kommunikasjon i forhold til om informasjonsinnholdet i kommunikasjonen gjør en forskjell eller ei og viser til Bateson (1972) og hans forståelse av informasjon som en forskjell som gjør en forskjell. Om informasjonsinnholdet gjør en forskjell i kommunikasjonen handler om hvorvidt informasjonen ”skaper en endring som har betydning for mennesker i deres interaksjon med hverandre og sin omverden” (Grenness, 1999, s. 12). Dette er snakk om vanskelige gråsoner, slik jeg ser det. I utgangspunktet støtter jeg Grenness sin forståelse om at det gir mening å snakke om informasjon som faktisk betyr noe i forhold til folks interaksjon, dvs. om det påvirker eller ei. Imidlertid, det er min oppfatning at vi ikke greier å skille mellom hva som påvirker og hva som ikke påvirker til enhver tid eller i en hver situasjon. Det kan for eksempel dreie seg om grader av påvirkning, fra at noe påvirker i stor grad til det

---

<sup>29</sup> Archer (2003) sier at den indre konversasjonen er et ganske ukjent territorium. Hun har studert folks indre konversasjoner og funnet fram til tre ulike typer konversasjoner (”modes of reflexivity”) og hvor det innenfor disse er noen grunnleggende ”stance” (forholdningssett – ”basic orientations”) som har en ”tendensiell kapasitet” til å regulere personens forhold til samfunnet.



nesten overhode ikke merkes. Hvor går så grensen for å si at det ikke påvirker? Ofte kan dette være åpenbart mens andre ganger kan påvirkningen være mer indirekte, eller skjje uten at det merkes annet enn som en type ubevisst erfaring og som for eksempel kan dukke opp som en fornemmelse i kroppen på et helt annet tidspunkt. Det kan for eksempel også diskuteres i hvilken grad menneskers handlinger ett sted i verden er en informasjon som har betydning for et hvilket som helst annet menneske en annen plass på kloden. Ja, vil noen kunne si, alt påvirker alt, mens andre ikke vil trekke trådene riktig så langt. Mitt utgangspunkt er at det kan være et poeng heller å operere med en vid forståelse av kommunikasjon enn en snever og avgrenset forståelse. All atferd og opplevelse kan potensielt sett ha kommunikatív verdi. Enhver atferd, enhver tanke eller følelse, eller fravær av disse, kan potensielt påvirke en situasjon, nye tanker, neste interaksjon osv. Spørsmålet blir heller hva man har å tape på et såpass vidt begrep? Jeg vil diskutere det nærmere under men først komme med et eksempel som kan tydeliggjøre hva som ligger i en vid definisjon av kommunikasjon.

Jeg hørte en diskusjon på radio en morgen om kommunikasjon i helsevesenet hvor det ble pekt på fra presidenten i Legeforeningen hvor viktig det er å trene teknikker i kommunikasjon. Samtidig ble det i samme program diskutert organiseringen på sykehus, tidsbruk, hvordan samme pasient møter kanskje flere titalls forskjellige leger osv. Dette var forhold som ikke ble omtalt som kommunikasjon, men heller som organisering, bruk av tid med mer. I et vidt kommunikasjonsbegrep som gjelder i denne avhandlinga vil imidlertid organisering og tid inkluderes som vesentlige bærere av informasjon, det vil si som (kommuniserende) rammer som vanskelig kan løsrives fra det enkelte møte mellom lege og pasient. Poenget (i forhold til definisjon av kommunikasjon) er ikke hvem som styrer rammene eller hva legen kan påvirke eller ei. Poenget er den totale eller helhetlige kommunikasjonen som møter pasienten som en samlet opplevelse. Det er dette som ligger i det som tidligere er forstått som komplekse emergente helheter. Vår opplevelse av en situasjon eller en prosess over tid vil romme et komplekst mangfold av informasjon fra ulike hold, fra det ytre og fra det indre, alt etter hva som fanger vår oppmerksomhet eller som vi lar oss merke av - om vi merker det eller ei. Det kan naturligvis være mulig for en pasient intellektuelt og

med bevisst oppmerksomhet å forholde seg til ulike aspekt ved den totale opplevelsen (kommunikasjonen) og skille ut noen fenomen som kan kalles organisering og andre som kan kalles tidsbruk og at disse fenomenene er og kan sees som noe annet enn for eksempel legens smil og vennlighet. Det å gjenkjenne de ulike fenomen i en helhet og fleksibelt kunne skifte figur og bakgrunn mellom ulike oppmerksomheter er viktig både i forhold til hvordan en opplever en situasjon og ikke minst hvordan man kan forandre en situasjon. Overført til skoleutvikling kan det naturligvis også være mulig å forstå kommunikasjon og det relasjonelle aspektet såpass snevert at det dreier seg om lærerens evne til å skape ”gode” relasjoner til elevene eller om skolelederens ”relasjonelle kompetanser”. Samtidig, i det kommunikative møtet ligger det en kompleks helhet av et mangfold av fenomen og relasjoner som ikke kan løsrives fra hverandre, men som naturligvis kan få oppmerksomhet som deler av en helhet. Læreren må i sitt møte med eleven helst overskue en slik helhet, om hun/han kan påvirke alle sider ved den eller ei. Skolelederen og lærere må også overskue en slik helhet når utviklingsarbeid i skolen skal foregå.

Grenness’ påstand om at et vidt og generelt kommunikasjonsbegrep som *all* atferd gjør at det mister sin praktiske betydning kan møtes med en motsatt påstand: Blir kommunikasjonsbegrepet definert smalt og for eksempel med ulike begrep for ulike kontekster kan det også miste sin praktiske betydning. Det kommer an på hva slags praktisk betydning en er opptatt av. Den praktiske betydning jeg tenker som viktig er hvordan skoleaktører, grupper og organisasjoner, i en hvilken som helst situasjon og prosess, skal kunne ha blick for helheten. Dette gjelder de mange aspekt og sider som er der eller som er fraværende<sup>30</sup> og som på ulike vis bidrar til en kommunikasjonshelhet, til den totale opplevelse og atferd, og dermed for utvikling og/eller stabilitet. Den andre praktiske betydningen er muligheten som ligger i å se mønstre, strukturer og dynamikk i kommunikasjon og ha felles begrep for slike

---

<sup>30</sup> Det som er fraværende må tas like mye i betraktning som det som “er” (tilstede). ”There is a fundamental bipolarity of absence and presence, so that negativity is a condition of positive being; it is this essential relationship that is dialectic, a process that is ‘the pulse of freedom’” skrive Bhaskar og Norrie (1998, s. 561).

fenomen på tvers av kontekster og systemnivå. Det er en praktisk betydning med stor rekkevidde som jeg mener fortjener videre utforskning.

I forhold til å bedrive forskning om skoleutvikling har det naturligvis praktisk betydning hva slags begrepsdefinisjon man anvender. I en reduksjonistisk tilnærming hvor en oppgir tanken om å forholde seg til komplekse helheter, vil snevre definisjoner være ”praktiske”. Man isolerer biter og fragmenter og finner stadig eksempler på faktorer som påvirker. I Artikkel III viser jeg til et eksempel hentet fra Bang (2010) hvor han forteller at forskning innen effektivitet i lederteam har identifisert 150 faktorer som er positivt assosiert med teameffektivitet. Og det er sikkert mulig vil jeg tro, å fortsette slik forskning og finne faktor nr. 151 og 152 osv. Den ontologiske antakelsen som ligger under kan være at faktorene er mulig å telle og at de står i visse forhold til hverandre, det vil si at teameffektivitet er å forstå som en lukket helhet av deler som er tellbare og målbare. I følge kritisk realistisk tenkning oppstår sosiale hendelser i åpne systemer, og kunnskapsobjektet i samfunnsvitenskap erfares alltid i åpne systemer (Shipway, 2010). Vi vil ikke kunne overskue alle forhold som virker inn i slike (åpne) systemer. Dette fører oss over til spørsmål om hvordan vi da forstår kausalitet, hvordan vi kan si at noe påvirker noe annet, og hvordan et vidt kommunikasjonsbegrep kan ha en praktisk betydning i en slik sammenheng.

I forrige kapittel ble strukturer, mekanismer og tendenser i kritisk realistisk forståelse tatt opp til behandling. I Artikkel II argumenteres mot en mekanistisk eller lineær kausalitetsforståelse og det vises til Kvernbekk (2005) som mener det trengs et kausalitetsbegrep som rommer et komplekst samspill av faktorer i interaksjonen mellom system og omgivelser. Kvernbekk (1997) forstår pedagogikk som intensjonal disiplin og viser blant annet til Searle (1983) og hans begrep om ”intentional causation” som legger vekt på at intensjoner som mentale tilstander får noe annet til å skje. I pedagogikken er det også viktig å kunne skille virkningsfulle og ikke-virkningsfulle tiltak. Enhver kausal sammenheng i pedagogikken er på ulike vis i samspill med andre kausale faktorer. Kausalitetsbegrepet må også ivareta partikulære

relasjoner ved at det dreier seg om sammenhenger mellom en bestemt intensjon og en bestemt handling, i en konkret kontekst. Det er for eksempel ikke slik at enhver intensjon A alltid følges av handling B, da samme type intensjon kan ivaretas gjennom ulike typer handlinger.

### *Hvilke relasjoner?*

Det er et spørsmål om hvilke relasjoner, mer presist, som inngår i et vidt kommunikasjonsbegrep. Jeg lar meg opplyse av kritisk realistisk perspektiv for å si noe om dette. For det første er det åpenbart at sosiale relasjoner mellom mennesker utgjør viktige relasjoner i kommunikasjon. Samtidig, det ”sosiale” er ett blant flere lag av virkelighet som også består av andre lag som det fysiske, biologiske, fysiologiske, sosioøkonomiske, kulturelle etc. (Bhaskar og Danermark, 2006). Bhaskar’s konsept for ”four-planar social being” (Bhaskar og Danermark, 2006, Bhaskar 2008b) inkorporerer flere av disse lagene og handler om at enhver sosial hendelse kan forstås ved hjelp av fire dimensjoner ”(i) material transaction with nature; (ii) social interactions between agents; (iii) social structure proper; and (iv) the stratification of embodied personalities of agents” (Bhaskar og Danermark, 2006, s. 289). Slik jeg forstår en kommunikasjonssituasjon eller ”helhet” i denne avhandlinga er det, ved hjelp av Bhaskar’s konsept, mulig å identifisere flere relasjoner som pågår samtidig i den sosiale ”laminated” (Bhaskar og Danermark, 2006, s. 289) virkeligheten. I tillegg til de sosiale relasjonene består helheten også av relasjoner mellom materialitet og natur, sosiale strukturer og også de ”indre” relasjonene i aktørene. Et slikt konsept hjelper oss til å forstå, slik jeg tolker dette, at sosiale relasjoner aldri vil kunne være ”bare” sosiale relasjoner. I pedagogikken er det de pedagogiske (sosiale) relasjonene vi er opptatt av. Disse vil nødvendigvis inngå i et komplekst samspill av relasjoner og transaksjoner på alle lag av virkeligheten sammen med materialitet, natur og ”the embodied personality”. Det kan etableres som et ontologisk premiss, slik jeg ser det, at de pedagogiske relasjonene er relasjoner hvor alle disse lagene og relasjonene er inkorporert og må sees i sammenheng.

### *Normativ eller systematisk tilnærming?*

Avslutningsvis om kommunikasjonsbegrepet må det også presiseres at koblingen mellom det ”indre” og ”ytre”, opplevelse og atferd, medfører at tanker, holdninger og handlinger ikke kan skilles på en skarp og absolutt måte. Vi er her inne i et tema som er teoretisert og diskutert blant annet innen sosiologi og filosofi til alle tider. Østerberg (1990) plasserer handlingsbegrepet som et særdeles sentralt sosiologisk emne. I sosiologien er det ikke minst diskutert ulike handlingstyper og handlingsbegrep med et stort mangfold av nyanser i forståelser. Slike sosiologiske handlingsbegrep anvendes også i pedagogikken. For eksempel bruker Dale, Gilje og Lillejord (2011) Webers handlingstypologi og rasjonalitetsformer som redskap for å analysere gjennomføring av utdanningsreformer. Handlingstypene formålsrasjonelle, verdirasjonelle, tradisjonelle og affektuelle handlinger er idealtyper som skal hjelpe til ”å sortere i det empiriske mangfoldet” mens det i konkret praksis er snakk om blandingsformer, hvis jeg forstår forfatterne rett (Dale m.fl., 2011, s. 112). Poenget her kan være at disse handlingsbegrepene fra Weber grovt sett ser ut til å koble nivåene atferd, intensjoner og presupposisjoner, som er de tre samvirkende nivåene i menneskelig kommunikasjon (handling) det er argumentert for i Artikkel III. Webers idealtyper kan forstås som en mer normativ enn systematisk tilnærming, der en viss type presupposisjoner kobles med en viss type intensjoner og en viss type atferd. Idealtypene går på et vis på tvers av de tre nivåene atferd, intensjoner og presupposisjoner, som i Artikkel III er karakterisert som systematiske nivå, det vil si at det ikke ligger en innebygd normativitet i nivåene, og som kan ha oppmerksomhet både enkeltvis og samlet. Jeg tror at en oppdeling i systematiske nivå kan gi mer fleksible begrep for forståelse av konkret virkelighet. Når det også i følge Dale med flere (2011) synes å være blandingsformer av handlingstyper som gjelder i konkret praksis, og her kan det minnes om det vi tidligere har vært inne på omkring skoleaktørers kaotiske og komplekse hverdag, så kan det spørres om de normative handlingsbegrepene er gode nok redskaper for sortering.

I menneskelig atferd og opplevelse vil de tre nivåene atferd, intensjoner og presupposisjoner smelte sammen til en helhet. Det er forøvrig en kjent sak at det ofte kan være stor grad av inkongruens mellom nivåene ved at det som uttrykkes i ord, for eksempel som en intensjon om noe, og det som uttrykkes i atferd (for eksempel i kroppsspråk) er to forskjellige ting. Dette er imidlertid ikke poenget her nå. Jeg skal heller knytte noen kommentarer til at det i forhold til utviklingsarbeid ofte hevdes at endring må kunne etterspores i ny atferd, at det er endring av handlingene det kommer an på – det må kunne vise seg i praksis. Tidligere i avhandlinga, i gjennomgang av kunnskapsstatus i forskningsfeltet, ble det også pekt på at det i kunnskapsbasen for eksempel ligger maksimer om at praksis (atferd) endres før ”beliefs”, det vil med andre ord si at atferd endres før presupposisjoner. Med systemiske begrep for atferd, intensjon og presupposisjoner (I., II. og III. orden, jfr. Artikkel III), som alle kan være bevisste eller ubevisste, kan også læring og endring skje på alle tre nivå og komme i mer eller mindre grad til syne i det som kan observeres. Det kan for eksempel skje endringer i tanker omkring intensjoner som senere kan komme til uttrykk som ny atferd. Det å arbeide med å finne nye intensjoner, eller klarere intensjoner med det man allerede gjør, er også endring, selv om det ikke kanskje vises umiddelbart i endret atferd.

Jeg tenker at det trengs en mer refleksiv håndtering her. I pedagogiske relasjoner er det mitt forslag at atferd, intensjoner og presupposisjoner både kan og ikke kan skilles. I refleksjon over atferd og opplevelse kan det være verdifullt å ha begreper for de tre nivåene. Ikke minst er det også verdifullt og nødvendig i forhold til planlegging av pedagogisk virksomhet. I det enkelte øyeblikk, i den enkelte ”bit” atferd/opplevelse ser jeg de tre nivåene som en sammensmeltet helhet som ikke kan skilles før i neste øyeblikk, hvor det kan reflekteres over det som nettopp skjedde. I praksis vil tidsdimensjonen fortid-nåtid-framtid også smelte sammen i den konkrete kommunikasjonssituasjonen. Både presupposisjoner, intensjoner og atferd står i et kontinuerlig tidsspenn mellom det som har vært, det som er og det som kommer. De tre nivåene som omtalt her er i Artikkel III trukket fram som eksempler på bestanddeler i kommunikasjon – i det kommunikative grunnlaget. Dette fører oss over på neste spørsmål blant forskningsspørsmålene som er stilt.

## ***Bestanddeler i kommunikasjon og deres kvaliteter***

Spørsmålet er: Hva er eksempler på bestanddeler i det kommunikative grunnlaget (hva grunnlaget består i/av) og hvordan kan deres kvaliteter forstås og beskrives?

### **Problemformulering**

Et hovedpoeng som går igjen i artiklene er at skoleaktører står overfor sammensatte og motsetningsfylte utfordringer når det gjelder arbeid med evaluering, refleksjon, læring og endring. Diskusjonen knyttet til avhandlingas første hovedspørsmål tar utgangspunkt i at skillet mellom ontologi og epistemologi kan være et viktig steg i forhold til å nærme seg kompleksiteten. Dette bringer oss til det kommunikative grunnlaget, forståelsen av kommunikasjon og viktigheten av å holde objekt, begrep og ord/tegn (uttrykk) atskilt. Det å slå fast at skoleutvikling hviler på et kommunikativt grunnlag er imidlertid ikke tilstrekkelig for å få fram hva det er i dette grunnlaget som bidrar til stabilitet og endring i skolepraksis. Vi trenger å gå nærmere inn i dette grunnlaget for å finne ut hva det består i, nærmere sagt hva det er i dette grunnlaget som er ”virksomt”? Med bestanddeler menes det rett og slett hva noe består i eller av, hvilke ”deler”, komponenter eller fenomen som inngår i det sosiale objekt som studeres. Jeg minner om at hovedspørsmålet her ikke er å finne fram til ”alle” slike bestanddeler men heller eksemplifisere. Det er videre spørsmål om hva deres kvaliteter er. Begrepene struktur, dynamikk og mekanismer er sentralt her.

I Artikkel II, og videre diskutert i forrige kapittel, går det fram at ut fra kritisk realistisk perspektiv vil kontinuitet eller endring/transformasjon i den empiriske virkelighet skje gjennom strukturer, krefter og mekanismer som virker i (skoleutviklings)systemene. Sayers figur (figur 3, kap 2) er brukt for å illustrere forholdet mellom det konkrete (hendelsene) og det abstrakte (strukturene og mekanismene). Når vi spør etter bestanddeler i det kommunikative grunnlaget, for på den måten å komme nærmere bestanddelene i skoleutvikling, vil jeg tro at det for det første kan gjøres et tankemessig skille mellom bestanddeler som kan betegnes som mekanismer og strukturer og bestanddeler i de faktiske hendelsene. ”Det kommunikative grunnlaget” omfatter både konkrete hendelser, og strukturer og

mekanismer. I hendelsene smelter disse sammen. Samtidig kan vi, ut fra domeneene det empiriske, faktiske og det virkelige, gjøre tankemessige skiller som nettopp hjelper oss å sortere mellom hva som kan være en empirisk tilfeldighet og hva som kan være mekanismen og strukturen ”bak”. Andre distinksjoner som skal komme til nytte her også er distinksjonen mellom innhold og form og mellom det komplekse og det enkle.

### **Innhold og form**

Tar vi utgangspunkt i de konkrete hendelsene er det, som illustrert i figur 2 (kap 2), en stor mengde ”bestanddeler” ute og går, vel og merke når en ser på det som ”innhold” (jfr. det øverste laget i modellen). Skoleutvikling handler åpenbart om mye innhold; om utvikling av undervisning, om skoleorganisasjoner, ledelse, læreplaner osv. Retter vi oppmerksomhet mot form, og formlikhet eller mønsterlikhet i disse ulike områdene heller enn mot innhold, kan fokuset bli det som er gjenkjennbart på tvers av innholdsområdene. Hvilke formaspekt kan sies å være felles og hvilke bestanddeler står vi da overfor?

Det å skille form og innhold er ikke uproblematisk i pedagogikken. I didaktikken lærer vi viktigheten av å se form og innhold i sammenheng, og form knyttes gjerne til metode og arbeidsform. Her knyttes formbegrepet til mer abstrakte størrelser. I det som er kjent som systemisk tilnærming og i systemteori er det mer vanlig tenkning å være opptatt av form i abstrakt forstand. I kommunikasjonstradisjonen etter Bateson, som er en særlig inspirasjonskilde for denne avhandlinga, har form heller enn innhold oppmerksomhet. Det er som Kvernbekk (2012) har påpekt, et ganske fremmed vokabular en møter, med begrep som system, mønstre, nivåer og hierarkier, logiske typer, kontekst, differens/forskjell osv. Dette er begrep som allerede har vært framme i ulike deler av denne avhandlinga, for eksempel i Artikkel III hvor nivåer og hierarkier har vært sentrale i arbeidet med modellene for refleksjon, læring og endring. Det som er mitt fokus når det gjelder form her er de bestanddeler som på sett og vis står igjen når vi tar bort innholdet. Hvordan kan vi enklest mulig beskrive det som foregår når vi eksplisitt ikke ser på hva det handler ”om” (for eksempel tema som matematikk eller sosialpedagogisk rådgivning). Det er nettopp formbegrep som da kommer til nytte. Det



er for eksempel mulig å fokusere på mønstre i kommunikasjon uten å feste det til et bestemt innhold. Med blick for slike mønstre kan det for eksempel være isomorfi mellom to skoleutviklingsprosesser selv om de handler om helt forskjellige innhold. Eksempel på mønstre kan være om skoleutviklingsprosessene er preget av kongruens eller inkongruens<sup>31</sup>, for eksempel i hvilken grad det er samsvar mellom det som sies og gjøres utad og det som sies og gjøres innad. Fokuset er da først selve mønsteret, knyttet til kongruens og inkongruens og grader av dette. Dernest kan en gjerne gå nærmere inn i innholdet i det som sies og gjøres. Det vil sannsynligvis variere hvor tett inn i innholdet det er nødvendig å gå for å gjenkjenne kongruens/inkongruens eller andre mønstre i en prosess. Poenget er at form, i dette tilfellet mønsteret, kan ha figurposisjon. Formen har enkelt sagt mer med måten ting skjer på enn innholdet i det som skjer. Og, poenget er videre at disse form-bestanddelene er felles på tvers av kontekster og systemnivå, ettersom vi snakker om bestanddeler i det felles kommunikative grunnlaget. Det må her understrekes at det i skoleutvikling naturligvis er ”innhold” en befatter seg med. Det er utvikling av ledelse, av norskundervisningen osv. Det jeg prøver å få fram her er at når form får oppmerksomhet ”i figur” kan dette gi en interessant og ny tilgang til å arbeide med innholdet. Et viktig poeng her er å gjøre det komplekse mer enkelt, ikke for å rydde unna det som det er vanskelig å begrepsfeste, men heller for å rydde plass til nettopp å kunne ha oppmerksomhet mot det som er vanskelig, kaotisk og motsetningsfylt.

### **Det komplekse og det enkle**

Når skolehverdagen betegnes som kompleks og kaotisk, er det et nærliggende spørsmål hvordan skoleaktører kan greie å overskue det som er viktigst i skoleutvikling. Når utviklingsarbeid ikke følges til ende, blant annet fordi det kommer en strøm av nye tiltak, blir sorterings- og prioriteringsevnen satt på store prøver. Noe er viktigere enn noe annet i skoleutvikling, jfr. diskusjonen om Jeg/Du-grenser tidligere i avhandlinga. Det komplekse og kaotiske handler både om hva som faktisk

---

<sup>31</sup> Kongruens/inkongruens er en av ”nøklerne” i kommunikologi under gruppen ”mønstre”. Kommunikologiens nøkler er ellers gruppert som ”elementer” og ”grunnsorteringer”.

skjer (eksempelvis høy reformtakt) og samtidig handler det om hvordan skoleaktører opplever og sorterer i det som skjer.

Kompliserte systemer kan opptre enkelt i sin makrooppførsel, skriver Bjørkum i boka ”Annerledestenkerne” (2009). Skoleutvikling, som regnes som komplisert og komplekst (og som krever drøyt 1050 sider forskningstekst når det skal gjøres opp status internasjonalt (Hargreaves m.fl., 2010)), kan kanskje dreie seg om ganske enkle, gjenkjennbare fenomen og mønstre? Filosofen John Searle (2006) går så langt som å si at på tross av den enorme variasjon og kompleksitet som er i den sosiale virkelighet, er det likevel bare noen få prinsipper som konstituerer den. For å se det enkle kreves det villighet til å sammenfatte. Skillet mellom hendelser, strukturer og mekanismer er et fugleperspektiv på en mangfoldig hverdag som kan bidra til sortering. Skal vi kunne forholde oss til alle hendelsene, for eksempel strømmen av gjøremål, er det ikke hendelsene i seg selv som alene kan stå i fokus men de strukturer og mekanismer som bidrar til å skape dem.

### **Hendelser, strukturer og mekanismer – bestanddelenes kvaliteter**

I figuren fra Sayer (figur 3, kap. 2) illustreres forholdet mellom hendelser, strukturer og mekanismer. Denne inndelingen kan muligens også fungere som en grovkategorisering av bestanddeler. Hendelsene handler om det konkrete, mangfoldet og dynamikken i faktiske skoleutviklingsprosesser. Med utgangspunkt i Artikkel III, og de tre nivåene atferd, intensjoner og presupposisjoner, kan disse som allerede nevnt være eksempler på bestanddeler som er i spill. Andre eksempler kan være rammer, slik dette ble tatt opp i Artikkel II. Et tredje eksempel kan være relasjonene Jeg/Du, som drøftet under etiske begrunnelser i kapittel 2. Disse bestanddelene er naturligvis grove forenklinger av de konkrete hendelsene som skolefolk står oppe i når det gjelder skoleutvikling og andre pedagogiske prosesser. Det er derfor de også kan være nyttige.

Går vi til strukturene, har vi å gjøre med et begrep som er mye omdiskutert i litteraturen og som kan brukes om ulike fenomen. For eksempel kan det snakkes om

relasjonelle, institusjonelle og kroppslige (embodied) strukturer, men dette er bare noen eksempler (Elder-Vass, 2007). Med grunnlag i Bhaskar's konsept for "four-planar social being" som gjennomgått tidligere, er det ikke minst også materielle og fysiske strukturer som må inngå. Det ligger utenfor oppgaven her å diskutere ulike typer strukturer og hvordan disse virker i skoleutviklingsprosesser. Dette er imidlertid øvelser en må gjøre dersom en skal gjennomføre empirisk forskning i feltet. Med utgangspunkt i det kommunikative grunnlaget kan det reises spørsmål om hvordan strukturene påvirker kommunikasjonen, eller hvordan kommunikasjonen bidrar til å vedlikeholde, forsterke eller bryte med strukturene. Her er vi ved struktur/agent-tematikk som er mye behandlet innen sosiologi og som det også er utviklet rammeverk for å forstå innen kritisk realistisk tenkning. Archer (1995) har utviklet en modell for forholdet struktur/agent som ser dette i tidsperspektiv. På et gitt tidspunkt (T1) finnes det strukturelle betingelser. Så foregår det sosiokulturell interaksjon (kommunikasjon) (på T2 og T3), slik at strukturene elaboreres eller reproduseres (på T4). Med innsikt i de virksomme mekanismene kan vi gjennom kommunikasjon, reprodusere, bryte med eller forandre strukturene.

Ser vi på strukturene i kommunikasjonen ved hjelp av Batesons blick kan vi koble strukturene også til begrepet kontekst, og til system og "helhet". System kan forstås som organisert kompleksitet bestående av parter (deler) i interaksjon. Kompleksitet handler om hvor mange parter/deler som er involvert og deres interne mønstre. Med "organisert" menes "the level of order/disorder in the system" (Kvernbekk, 2012, s. 6). Et system er å forstå som en helhet som står i en metarelasjon til delene/partene. Når praksis eller skoleutviklingsprosesser forstås som helhet, som system, tilhører den (prosessen) ikke den ene eller den andre parten. Den utgjør derimot en helhet, et system bestående av interagerende (kommuniserende) parter. Kvernbekk (2012) peker på at ordet helhet kan virke mystisk, vagt og fremmed og at Bateson's begrep om kontekst er nyttig for å få en forståelse her. Kontekst, for Bateson, handler om at partene sammen danner deres egen helhet. Ytringer og handlinger er parter i en kontekst – i et system. En viktig påminnelse fra kritisk realistisk tenkning her er at deler og helhet i systemisk perspektiv ikke er et lukket system. Som tidligere påpekt er

det åpne emergente system vi har med å gjøre i sosial virkelighet, i pedagogikk. Det kan alltid skje noe nytt, noe uventet.

Som avslutning på temaet strukturer vil jeg si noe om begrepet rammer. Dette ligger tett opp til Bateson's kontekstbegrep. Som diskutert i Artikkel II foregår det ulike former for innrammingsprosesser som i empiriske studier viser seg som viktige fenomen for å forstå forholdet mellom politiske føringer og hva som faktisk skjer i klasserommene. Rammer kan forstås som viktige bestanddel i det kommunikative grunnlaget. Rammer er kanskje også eksempel på en mekanisme? Vel, rammer handler om alle forhold som påvirker og bestemmer det som skjer innenfor rammen. Disse forholdene handler om alle lag av virkeligheten, fysiske forhold, økonomiske, sosiale osv. I kommunikasjon er rammer noe som både "er", noe som oppleves og noe som det kan forhandles om; rammer kan også bestemmes, settes, utvides, innskrenkes osv..

Hva så med mekanismene? Hva slags bestanddeler har vi med å gjøre her?

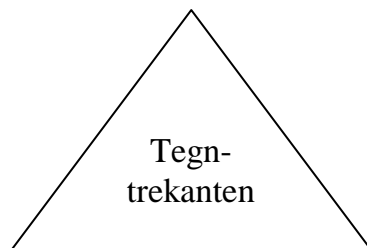
Mekanismer er allerede berørt flere steder i avhandlinga. Jeg har også nevnt at mekanismer er å forstå metaforisk (ikke som noe mekanistisk nødvendigvis, særlig ikke i pedagogikken) og at det finnes ulike forståelser av begrepet i litteraturen. Det enkleste ved en mekanisme er det forhold at den bidrar til å skape en effekt, den får noe til å skje (mekanismen i vannet som får ild til å slukke, eller kanskje lærerens tilstand i det hun/han går inn av døra til klasserommet og hvordan denne smitter over på elevene). Det er åpenbart at det også er mekanismer ute og går i kommunikasjon. Vi kan erfare og studere empirisk at kommunikasjonsforløp kan ta ulike veier, at det plutselig kan inntreffe noe som gjør at en prosess snur, eller for eksempel at et kommunikasjonsforløp har kontinuitet og varighet. Mønstre kan gjentas eller brytes osv.

Det er ikke meningen her å identifisere mekanismer i det kommunikative grunnlaget men heller eksemplifisere. I første omgang kan det argumenteres for at mekanismene er blant bestanddelene i dette grunnlaget. Jeg vil trekke fram eksempelet med presupposisjoner, diskutert i Artikkel III, og stille spørsmål ved om disse kan tenkes å

være eksempel på mekanismer i kommunikasjonen, i likhet med rammer over. Presupposisjoner er blant ”nøkklene” i kommunikologi og er ment å lede oss til de fenomen som er ”virksomme” i kommunikasjon og forandring. Relatert til mekanismebegrepet i kritisk realistisk tenkning, handler nøklene om kobling av begrep og fenomen (her mekanismer) i tegntrekanten.

*Figur 4: Eksempel på en ”nøkkel” i kommunikologi relatert til ”tegentrekanten”*

*(Paraply)begrep:* Presupposisjoner  
Meningsinnholdet i dette begrepet er det som ligger ”før” og ”under” (til grunn for) atferd og opplevelse (handling og tanke)



*Ord (lyd, tegn etc.):*  
Forutsetninger  
Forforståelser  
Virkelighetsoppfatninger  
Fordommer  
Teorier, antakelser  
”Valgte” sannheter  
Mentale modeller

*Fenomen/objekt:*  
Den kraft eller mekanisme eller ”det virksomme stoffet” i kommunikasjon som ligger ”før” og ”under” (til grunn for) atferd og opplevelse

Når det gjelder det nederste høyre hjørnet av trekanten står det forskjellige begrep som kraft, mekanisme eller ”det virksomme stoffet”. Fenomenene kan åpenbart kalles forskjellige ting. Slik er det med språk.

Når det gjelder selve paraplybegrepet er det viktig å minne om at meningsinnholdet i begrepet ikke er verken naturgitt eller noe som springer ut direkte fra språket eller det fenomen det refererer til. Det er i høyeste grad en abstraksjon, et valgt begrep som alltid vil kunne gjøres til gjenstand for sosial forhandling og definisjon.

## ***Implikasjoner for skoleutvikling og forskning***

Det tredje forskningsspørsmålet som er stilt er: Hvorfor er det kommunikative grunnlaget av interesse for faktisk skoleutviklingsarbeid og forskning i feltet, og hvilke implikasjoner kan et slikt perspektiv ha?

### **Problemformulering**

I Artikkel I konkluderes det med at det er viktig å ha begreper som kan gjøre nytte for seg. En omgjøring av normative begrep til refleksive begrep, eller verdibegrep til systematiske begrep kan være fruktbart ut fra behov om refleksivitet, det å ta i betraktning hvilken posisjon og iaktakelsesmåter et fenomen sees i fra/med. I Artikkel II konkluderes det med at det i kommunikasjonsprosesser om skoleutvikling er viktig å ha felles begrep, redskaper, som er best mulig i forhold til den virkelighet man står overfor. Forskning i feltet peker på at dette er en mangel når det gjelder pedagogisk praksis og skoleutvikling. Det foreslås at slike felles begrep kan tenkes å være paraplybegrep som rommer mye og som er robuste i forhold til å håndtere en kompleks virkelighet. I Artikkel III foreslås det tre nivå i kommunikasjon, atferd, intensjoner og presupposisjoner (bevisst og ubevisst) som viktige bestanddeler i kommunikasjon og i forandring/utvikling. Nivåene er også eksempler på denne type robuste paraplybegrep som gir rom for variasjon i den faktiske og empiriske virkelighet – i hendelsene. Med det kommunikative grunnlaget og et vidt kommunikasjonsbegrep er det i dette grunnlaget at hendelser, strukturer og mekanismer smelter sammen og må håndteres. Dynamikken og strukturene i kommunikasjonsprosessen avgjør om pedagogisk praksis videreføres eller endres. For eksempel er fenomenet ”rammer” foreslått som sentralt i denne prosessen, da rammene er et konkret uttrykk for strukturer og ”bestemmer” det som skjer innenfor rammene. Gjennom rammesetting og forhandling om rammer kan kommunikasjonsprosessen gripe inn i strukturene.

## **Implikasjoner for faktisk skoleutvikling**

Det kan være flere implikasjoner som kan belyses her og jeg vil peke på tre viktige punkt.

For det første vil oppmerksomhet mot det kommunikative grunnlaget gi nye perspektiv og ny innsikt i hvordan skoleutvikling skjer og kan skje. Dette handler i utgangspunktet om at det som ofte tas for gitt, kommunikasjonen (Ärlestig, 2008), løftes fram til oppmerksomhet og til metaposisjon slik at det er mulig å forholde seg (refleksivt) til prosessene. Dette åpner for mulighetene som ligger hos skoleaktørene selv, som alltid vil være de som faktisk kan utvikle/endre praksis (jeg kan kun endre meg.). Metakommunikasjon er et konkret uttrykk for en metaposisjon til kommunikasjonen. Metakommunikasjon kan imidlertid bestå av så mangt.

Dette fører meg til det andre viktige punktet når det gjelder implikasjoner forståelsen av det kommunikative grunnlaget kan ha i faktisk skoleutvikling. I metakommunikasjonen, eller i metablikket på det som foregår, er det av særlig interesse å kjenne til at det er "noe" i disse prosessene som får ting til å skje. En (mer) kompetent deltakelse i slike prosesser vil handle om å være klar over at det er strukturer, krefter og mekanismer i spill, ikke som lukkede men som emergente helheter med muligheter for overskridelser og tilfeldigheter. I dette spill av krefter og mekanismer er det også mange lag av virkeligheten som er i interaksjon (fysisk, biologisk, sosialt etc.), ikke som lineære eller mekanistiske forbindelser men som systemiske. Implikasjoner av dette er blant annet at det åpner for nye muligheter for å forstå mangfoldet i hva som får ting til å skje (utvikles/endres). Videre, for å håndtere mangfoldet er det mulig, gjennom fokus på form heller enn innhold å forenkle kompleksiteten, eller kanskje like gjerne, for å ha kapasitet til å ta kompleksiteten innover seg og å leve med den, eller gjøre noe med den.

Det er et forslag i denne avhandlinga at en velutviklet kommunikasjonskultur gir andre muligheter enn en mindre utviklet kommunikasjonskultur, samtidig som det ikke ligger bestemte ferdig klassifiserte stadier eller hierarkier til grunn som kriterier på hva som kan være mer eller mindre "velutviklet". Evne til metakommunikasjon kan forstås

som tegn på en mer utviklet kommunikasjonskultur enn en kultur hvor denne evnen ikke kommer til utløp. Evne til metakommunikasjon om strukturer, krefter og mekanismer – eller kanskje ”nøkler” – ville kunne sies å være en enda mer velutviklet kommunikasjonskultur.

Et tredje punkt som handler om implikasjoner for faktisk skoleutvikling er knyttet til begrepene, og ordene, og muligheter for felles språk for skoleutvikling. Avhandlinga foreslår at det er viktig å ha begrep som rommer mye, som sammenfatter flere begrep og som peker mot samme fenomen. Når landskapet er komplekst, slik pedagogiske prosesser er, kan enkle bilder av landskapet, i form av komplekse begrep, gi opplevelse av oversikt og dermed kanskje også styrke mulighetene for (klok) handlekraft og forhåpentligvis bedre dømmekraften. Et begrep som skal ha verdi i praksis må som oftest trenes på og ikke bare leses om eller høres om. Det ligger i formuleringa opplevelse av oversikt at det ikke er det samme som å ha oversikt. Dette er en vesentlig forskjell; den pedagogiske virkeligheten er av en slik art at det å ha oversikt sannsynligvis sjelden vil inntreffe.

### **Implikasjoner for skoleutviklingsforskning og kunnskapsutvikling**

Hvorfor det kommunikative grunnlaget har interesse for forskning i feltet er først og fremst fordi dette grunnlaget, slik det er argumentert for i denne avhandlinga, bidrar til en tydeliggjøring av skoleutviklingsprosessers ontologi. I forskning vil våre ontologiske presupposisjoner legge sterke føringer for kunnskapsutviklingen. I litteraturen går det tydelig fram at skoleutvikling sees allerede som interaksjonelle, relasjonelle og kommunikative prosesser. Det er samtidig et stort mangfold av begreper om disse prosessene, og det er også i varierende grad gjort eksplisitt. I litteraturen sees kommunikasjon, eller det relasjonelle, også som delprosesser. Kommunikasjonsfeltet er fragmentert.

Fokuset på det kommunikative grunnlaget peker også mot at integrasjon og sammenfatning av teorier og begrep kan være viktig for håndtering av kompleksitet og



for innovasjon i feltet. Det er en interesse i forskning å bidra til kjernekompetanse i feltet, det vil si å rette blikket mot mest mulig grunnleggende forhold som har betydning i skoleutvikling, og at ikke mange ulike modeller, med forskjellig ordbruk om presumptivt samme fenomen, stenger sikten for dette. I tillegg er det pekt på behov for rydding i begrepsbruk i organisasjonslæringsfeltet (Glosvik 2002a, 2002b), som også har betydning for skoleutvikling hvor ”lærende organisasjoner” er blitt ett av fyndordene.

Hva trengs det forskning på, dersom vi får en klarere ontologi i dette feltet, og dersom vi begynner å summere opp hvilke ”mekanismer, krefter og strukturer” vi nå kjenner til? Det vil stadig være interessant å spørre om vi kjenner aktuelle mekanismer, eller hvilke nye mekanismer, strukturer og krefter som oppstår (emergens) etter hvert som natur, mennesker og samfunn utvikles. Det vil også være av interesse å studere bestemte praksisfelt for å avdekke hvilke strukturer, mekanismer og krefter som synes å være virksomme akkurat i den eller den konteksten, under de eller de betingelsene osv. Det vil videre være sentralt å studere i hvilken grad skoleaktører kjenner til hvilke mekanismer, krefter og strukturer som virker.

Når det gjelder implikasjoner for kunnskapsutvikling og kompetanse i feltet, åpner studien for at teori-praksis dimensjonen kan bevisstgjøres på nye måter med nye begrep og ny kompetanse. Begrepene fra teorien vil kunne bli aktive begrep som det kan jobbes med konkret, ikke passive som noe en har lest eller hørt om, som er overført, belært. Det er også av interesse i pedagogikk, mener jeg, å anvende begrep som både har teoretisk og praktisk nytte. Det akademiske språket og de mange begrepene kan være gode for tanken, men kan ofte være dårlige som bindeledd mellom tanke og klokskap i handling. Jeg har erfart at kommunikologiens begreper har verdi både i teoretisk og praktisk pedagogisk arbeid. Jeg ser ikke at det er noen grunn til ikke å inneha felles begrep, så fremt de kan fungerer både som teoretiske abstraksjoner og som metaforer for bestanddeler (ikke oppskrifter) i handling.

Når vi ser på pedagogikk som en grunnleggende sett kommunikativ virksomhet, mener jeg den pedagogiske forskningen vil ha mye til felles med andre deler av menneskebransjene. Koblingen mellom kommunikasjon og pedagogikk gir mulighet for at innsikt fra kommunikasjonsfeltet anvendes som innsikt i pedagogikken, noe publikasjoner innen faget allerede vitner om (for eksempel Ulleberg, 2004, Keiding og Laursen, 2005, Paulsen, 2008, Jensen og Ulleberg, 2011). Jeg finner det særlig interessant å rette forskningsinteressen, slik de kritiske realistene gjør mot mekanismer, strukturer og krefter som er virksomme i de pedagogiske (kommunikative) prosessene, hvor systemiske sammenhenger mellom ulike strata av virkeligheten utspiller seg. Og spørsmålet blir også hva vi allerede kjenner til? Når det gjelder pedagogisk forskning og annen forskning innen menneskebransjer undrer jeg meg på hvor mye som investeres i å gjøre ”mer av det samme”. Hvis kommunikasjon er et felles grunnperspektiv er det liten nyhetsverdi i å avdekke på nytt og på nytt at for eksempel Jeg/Du-relasjoner (i ulike språklige varianter), intensjoner, rammer (kontekst) eller handlinger har betydning. Her kommer den tverrfaglige fordringen inn, da mekanismene og strukturene kanskje allerede kan være studert innen andre disipliner, men bare ennå ikke helt nådd pedagogikken. Da står vi også over for utfordringen som gjelder spenningen mellom den akademiske kunnskapen og annen kunnskaping.

## ***Nøkler til pedagogiske relasjoner***

### **Kort oppsummering**

Denne avhandlinga har hatt fokus på skoleutvikling og innen dette området forholdet mellom kvalitetsvurdering, læring/endring og innovasjon. I dette landskapet er metateoretiske, teoretiske og praktiske spørsmål belyst. Intensjon har vært å få utforsket det kommunikative grunnlaget for skoleutvikling og hva slags viktige bestanddeler slikt arbeid består i eller omfattes av, grunnleggende sett, inkludert den sammenheng eller kontekst det inngår i, de verdier og intensjoner som søkes realisert og de faktiske prosesser som kommer til uttrykk. Det er ikke det innholdsmessige eller verdimessige ved slike fenomen og deres kontekst som har vært i fokus, men heller

deres form, i den grad dette kan la seg separere analytisk. Betegnelsene strukturer og dynamikk, mønstre og mekanismer er brukt som begrep/redskaper for å forstå hva slags fenomen vi har med å gjøre. Hovedfokuset har vært utviklingsarbeid som sådan, nærmere bestemt skoleutviklingsprosessers ontologi og implikasjoner for forskning og faktisk skoleutvikling.

### **Konklusjoner og refleksjoner**

Det synes å være teoretisk og empirisk belegg for å framheve det kommunikative grunnlaget i skoleutvikling og pedagogisk arbeid mer generelt. Dette grunnlaget hviler på en vid definisjon av kommunikasjon og et kommunikasjons(meta)perspektiv på menneskelig virksomhet som det i dag ikke er et felles eller omforent dekkende teorifelt for i den akademiske verden. Det er i og gjennom kommunikasjonen at samspillet mellom strukturer og menneskelig agentskap utspiller seg. Og det er også i og gjennom kommunikasjon at kontinuitet eller endring og transformasjon (kan) skapes.

Som eksempler på bestanddeler i det kommunikative grunnlaget har begrep og fenomen som rammer, presupposisjoner, intensjoner, atferd, Jeg/Du, bevisst/ubevisst med flere vært tatt opp. Det viktigste poenget med disse begrepene og de bestanddeler de er abstraksjoner for, er at de bidrar til å rette oppmerksomheten mot strukturer, dynamikk og mekanismer som får ting til å skje i kommunikasjonen. Hendelsene og det vi erfarer, har å gjøre med slike bestanddeler. Hendelsene og det som kan observeres empirisk er nettopp effekter av mekanismer, strukturer og dynamikk (i kommunikasjonen). Bestanddelenes kvaliteter handler om å skille mellom de tre ontologiske domenene (Bhaskar, 1978) og se forskjellen på den mangfoldige empiriske og faktiske virkeligheten og mekanismene, strukturene og dynamikken som ligger bak og skaper det som skjer. En slik oppmerksomhet er kanskje uvant, ettersom det som nevnt er heller form enn innhold som da har oppmerksomhet. Ett eksempel for å illustrere akkurat dette, er fenomenet presupposisjoner, som her forstås som viktig bestanddel i kommunikasjon med kraft til å påvirke og til å bidra til kontinuitet eller



Hvordan skoleutvikling skjer og bidrar til at pedagogisk praksis endres eller transformeres, foregår på svært ulike måter. Det er som tidligere illustrert et vell av forhold som spiller inn i de faktiske prosessene dette handler om. I all skoleutvikling er det allerede gitte strukturer som gjelder og som aktører handler innenfor (T1), og, som aktører gjennom kommunikasjon (T2) bidrar til å videreføre eller endre (T3). I kommunikasjonsprosessene nedfelles strukturer i måten det kommuniseres på og i hva det kommuniseres om. Hvorvidt (pedagogisk) praksis opprettholdes, endres eller transformeres, er et spørsmål om strukturer som allerede eksisterer og, slik jeg ser det, strukturer og dynamikk i selve kommunikasjonen. I enhver "bit" kommunikasjon inngår strukturer fra alle lag av virkeligheten og kommer til uttrykk i hva og hvordan det kommuniseres, ikke i deterministisk forstand men som emergente samspillsprosesser mellom strukturer og aktører. Ut fra Bhaskars konsept om "four-planar social being" (Bhaskar, 2008b) er det slik jeg ser det flere relasjoner som inngår i kommunikasjonen. I tillegg til "sosial interaksjon" inngår det samtidig relasjoner til sosiale strukturer, relasjoner mellom materialitet og natur, og "indre" relasjoner hos aktørene. Det handler enkelt sagt om både det indre og det ytre, det individuelle og kollektive.

I denne avhandlinga er det konkludert med at skoleaktører løpende må vurdere egen praksis og grunnlaget for denne, det vil si vurdere sammensmeltingen av intensjoner, presupposisjoner/rammer og atferd. Den kompleksitet som faktisk er og som erfares i pedagogers hverdag må møtes gjennom å utvikle indre kompleksitet som matcher ytre kompleksitet. En refleksiv kvalitetskommunikasjon krever en velutviklet indre kompleksitet, både hos individer og i samspill i organisasjoner. Samtidig er konklusjonen her at kommunikasjon ofte tas for gitt, og at det også er noe som har lite oppmerksomhet blant skoleaktører. Det synes å være et tydelig gap mellom kravet til å delta på best mulig måte nettopp i (kvalitets)kommunikasjonen, for at pedagogisk virksomhet kan utvikles eller endres/transformeres, og det som er faktisk situasjon. Det å delta på best mulig måte foreslås i denne avhandlinga å handle om at det rettes oppmerksomhet mot mekanismene, mot strukturene og dynamikken i selve den pågående kommunikasjonen.

Flere forfattere er opptatt av hvordan pedagogisk virksomhet kjennetegnes av møtet mellom pedagog og den lærende. Begrep som ”den relasjonelle pedagogikken” (Bingham og Sidorkin, 2004) og ”den kommunikative pedagogikken” (Cederwald, 2006) anvendes for å understreke det relasjonelle eller det kommunikative i pedagogikk. Jeg tenker at slike begrep anvendes fordi det underforstått ennå ikke tas for gitt at pedagogisk virksomhet er grunnleggende sett kommunikativ. Arnesen (2004) sier at det er overraskende at den pedagogiske litteraturen i så liten grad har vært opptatt av den meningsutveksling som foregår utenom ordene. Nå har relasjonskompetanse imidlertid fått økt oppmerksomhet også i pedagogikken ettersom det er blitt mer fokus på at lærer-elev relasjoner faktisk har betydning for elevenes læring. Jeg vil tilføye at det også har betydning for pedagogens opplevelse av egen jobb og egen profesjonalitet ved at profesjonell relasjonskompetanse også er helsefremmende (Aubert og Bakke, 2008). Samtidig, relasjonskompetanse kan også forstås som snevre og instrumentelle teknikker. Det kan bli et feilspor.

Denne avhandlinga har ikke rettet oppmerksomhet spesielt mot utvikling av kommunikasjonsferdigheter som sådan. Den har heller fokusert på å forstå all atferd og opplevelse som kommunikasjon, det vil si et mer grunnleggende kommunikasjonsperspektiv, et metaperspektiv. Dette metaperspektivet gir ingen umiddelbare oppskrifter eller anvisninger på teknikker i det enkelte pedagogiske møtet. Det er som kjent ikke mulig fullt ut å definere eller forhåndsbestemme det som skal eller kan skje i det pedagogiske møtet. Flere er opptatt av det såkalte mellomrommet (Biesta, 2004), handlingsrommet som pedagoger alltid har fordi det er åpne og emergente systemer pedagogene inngår i. Likevel, mellomrommet er ikke en ny svart boks som vi ikke har noe kunnskap om, slik jeg ser det.

Når Løvlie (2011) peker på at flere regler begrenser rom for skjønn i pedagogisk virksomhet, er det viktig å understreke at strukturer, dynamikk og mekanismer i det kommunikative grunnlaget ikke representerer nye regler. De representerer heller peilepunkt, eller ”nøkler” som (meta)blikket kan rettes mot i sitt forsøk på å sortere og håndtere kompleksitet, kaos og det motsetningsfylte, og som nettopp gir frirom for

skjønn. Skjønnets står fritt til å vurdere når og om noe skal ”utvikles”. Identifisering av mekanismer, strukturer og dynamikk i det kommunikative grunnlaget gir redskaper til reelt å forholde seg kritisk til ulike initiativ til ”utvikling”. Det handler om redskaper først og fremst for sortering, sammenfatning og mønstergjenkjennelse, det vil si for kompleksitetshåndtering.

## **Ettertanker**

Et spørsmål som jeg stiller meg i forhold til denne avhandlinga, er om den er interessant først og fremst for tanken og/eller om den også har interesse for vitenskap. Tankevirksomhet og vitenskap henger naturligvis sammen så noen vil kanskje mene dette ikke er et interessant spørsmål å stille. Likevel kan det være et poeng å stoppe litt ved dette avslutningsvis, hvordan tenkning og vitenskap henger sammen. I avhandlinga har jeg dvelt ved det forhold at enhver ”kommunikasjon”, det vil si enhver menneskelig virksomhet og (sam)handling kan forstås å foregå på flere nivå samtidig hvor særlig presupposisjonene har fått en del oppmerksomhet. Som også Bateson har påpekt, hviler all vitenskap på visse forforståelser, visse oppfatninger og virkelighetsbilder – visse presupposisjoner. Det å dvele ved presupposisjonene, granske og kritisere dem, er viktig tenkearbeid med betydning for den forskning som bedrives. Samtidig er det totalt umulig å være seg bevisst alle presupposisjonene en har – de er blant våre mange blinde flekker. Slikt tenkearbeid kan skje på ulike måter og Bateson har formulert det slik:

*”Jeg vil gerne understrege, at når vi roser os af at have fundet en nyere, strengere måde at tænke eller fremstille tingene på; når vi begynder at insistere for stærkt på ”operasjonalisme” eller formel logik eller andre af disse meget væsentlige systemer af sporvognslinjer, mister vi noget af evnen til at tænke nye tanker. Og ligeledes, selvfølgelig, når vi gør oprør mod den sterile rigiditet i den formelle tænkning og fremstillingsform og giver vores tanker frit løb. Fremskridtene i den videnskabelige tænkning skyldes i mine øjne en*

*kombination af løs og stringent tenkning, og denne kombination er videnskabens mest dyrebare redskap” (Bateson, 2005, s. 105)*

Relatert til denne avhandlinga kan det antakeligvis sies at den inneholder både løs og stringent tenkning – kanskje mest det første – og at det er med tiltro til at også slik tenkning er viktig i vitenskap.



## Referanser

- Andersen, J. A. (2004). *Folkeskikk og uskikk på jobben: konfliktbehandling på arbeidsplassen*. Son: Barkas.
- Archer, M. S. (1995). *Realist social theory: the morphogenetic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, M. S. (2003). *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnesen, A.-L. (2004). Kommunikasjon: mer enn ord. I P. Arneberg, J. H. Kjærre & B. Overland (Red.), *Samtalen i skolen* (s. 95-114). Oslo: Damm.
- Askeland, N. (2008). *Lærebøker og forståing av kommunikasjon: om forståing av begrepet kommunikasjon gjennom metaforar og metaforsignal i seks læreverk i norsk for ungdomstrinnet 1997-99*. Avhandling (ph.d.) Universitetet i Oslo, Oslo.
- Aubert, A.-M., & Bakke, I. M. (2008). *Utvikling av relasjonskompetanse: nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige: en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, B. (2005). *Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage* Oslo: Barne- og familiedepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no>
- Bang, H. (2010). *Effektivitet i ledergrupper: en studie av sammenhengen mellom gruppeprosesser og teameffektivitet i ledermøter*. Avhandling (ph.d.), Universitetet i Oslo, Oslo.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine Books.
- Bateson, G. (1979). *Mind and nature: a necessary unity*. London: Wildwood House.
- Bateson, G. (2002). *Mind and nature: a necessary unity*. Cresskill, N.J.: Hampton Press.
- Bateson, G., & Nake, B. (2005). *Mentale systemers økologi : skridt i en utvikling*. København: Akademisk Forlag.
- Baune, Ø. (1993). *Språk, logikk og argumentasjonsteori* (7. utg.). Oslo: [Ø. Baune].
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan: en teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G., & Scherp, H.-Å. (2003). *Skolutvecklingens många ansikten* (Forskning i fokus nr. 15). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Bhaskar, R. (1978). *A realist theory of science*. Hassocks: The Harvester Press.
- Bhaskar, R. (1998). General Introduction. I M. Archer, R. Bhaskar, A. Collier, T. Lawson & A. Norrie (Red.), *Critical realism: essential readings* (s. ix-xxiv). London: Routledge.
- Bhaskar, R. (2008a). *A realist theory of science*. London: Routledge.
- Bhaskar, R. (2008b). *Dialectic: the pulse of freedom*. London and New York: Routledge.
- Bhaskar, R., & Danermark, B. (2006). Metatheory, interdisciplinarity and disability research: a critical realist perspective. *Scandinavian journal of disability research*, 8(4), 278-297.
- Bhaskar, R., & Norrie, A. (1998). Introduction: dialectic and dialectical critical

- realism. I M. Archer, R. Bhaskar, A. Collier, T. Lawson & A. Norrie (Red.), *Critical realism: essential readings* (s. 561-574). London og New York: Routledge.
- Biesta, G. (2004). "Mind the gap!" :communication and the educational relation. I C. Bingham & A. M. Sidorkin (Red.), *No Education Without Relation* (s. 11-22). New York: Peter Lang.
- Bingham, C., & Sidorkin, A. M. (2004). The pedagogy of relation: an introduction. I C. Bingham & A. M. Sidorkin (Red.), *No education without relation*. New York: Peter Lang.
- Bjørnkum, P. A. (2009). *Annerledestenkerne: kreativitet i vitenskapens historie*. Oslo: Universitetsforl.
- Bjørnsrud, H. (2004). *Forsker møte med en fortellende skole: aksjonsforskning og aksjonslæring som strategier for at lærerne ved en skole bedre kan forstå læreplanens idealer om en inkluderende skole*. Avhandling (dr. polit.), Universitetet i Oslo, Oslo.
- Blase, J., & Björk, L. (2010). The micropolitics of educational change and reform: cracing open the black box. I A. Hargreaves, M. Fullan, A. Lieberman & D. Hopkins (Red.), *Second international handbook of educational change* (s. 237-258). London og New York: Springer.
- Bloom, J. W. (2004). *The application of chaos, complexity, and emergent (meta)patterns to research in teacher education*. Paper presented at the Complexity Science and Educational Research Conference, Chaffey's Locks, Canada.
- Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelande skolar: om skolorganisationer och skolförbättring*. Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2010). Viktiga rum och tider när skolor vill förbättra undervisningen för eleverna. I M. Ekholm, T. Lund, K. Roald & B. Tislevoll (Red.), *Skolutvikling i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Broekkamp, H., & van Hout-Wolters, B. (2007). The gap between educational research and practice: a literature review, symposium, and questionnaire. *Educational research and evaluation*, 13(3), 203-220.
- Bråten, S. (2004). *Kommunikasjon og samspill : fra fødsel til alderdom*. Oslo: Universitetsforl.
- Cederwald, E. (2006). *Reflektion och självinsikt i "den kommunikativa pedagogiken"*. Avhandling (doktorgrad), Malmö högskola, Malmö.
- Collier, A. (1994). *Critical realism: an introduction to Roy Bhaskar's philosophy*. London: Verso.
- Craig, R. T. (1999). Communication theory as a field. *Communication theory*, 9(2), 119-161.
- Dahler-Larsen, P. (2008). *Kvalitetens beskaffenhet*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Dale, E. L. (1989). *Pedagogisk profesjonalitet: om pedagogikkens identitet og anvendelse*. Oslo: Gyldendal.
- Dale, E. L., Gilje, N., & Lillejord, S. (2011). *Gjennomføring av utdanningsreformer i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Dalin, P. (2005). *School development: theories and strategies : an international*

- handbook*. London: Continuum.
- Danermark, B., Ekström, M., Jakobsen, L., & Karlsson, J. C. (2003). *Att förklara samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American sociological review*, 48(2), 147-160.
- Dysthe, O. (Red.) (2001). Oslo: Abstrakt forlag.
- Elder-Vass, D. (2007). A method for social ontology: iterating ontology and social research. *Journal of Critical Realism*, 6(2), 226-249.
- Enfield, N. J., & Levinson, S. C. (Red.). (2006). *Roots of human sociality: culture, cognition and interaction*. Oxford: Berg.
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Esbjörn-Hargens, S. (2006). Integral research: a multi-method approach to investigating phenomena. *Constructivism in the human sciences*, 11(1), 79-107.
- Fevolden, T., & Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. (2005). The meaning of educational change: a quarter of a century of learning. I A. Lieberman (Red.), *The roots of educational change: international handbook of educational change* (s. 202-216). Dordrecht: Springer.
- Furu, E. M. (2007). *Rak lærertrygg: aksjonslæring i skolen*. Avhandling (dr.polit.), Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Glosvik, Ø. (2002a). Om institusjonalisering, læring og evaluering. *Nordisk Pedagogik*, 22(2), 99-111.
- Glosvik, Ø. (2002b). Om læring på ulike nivå i organisasjoner. *Norsk Statsvitenskapelig tidsskrift*, 18(2), 117-141.
- Grenness, C. E. (1999). *Kommunikasjon i organisasjoner: innføring i kommunikasjonsteori og kommunikasjonsteknikker*. Oslo: Abstrakt forl.
- Halvorsen, A., Lysgård, H. K., & Olsen, T. (2002). *Når løsninger på arbeidsplassen blir nasjonale problemer: om tidlig avgang fra arbeidslivet* (FOU-rapport nr. 4). Kristiansand: Agderforskning.
- Handal, G., & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår: en strategi for veiledning med lærere* (Rev. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Hargreaves, A. (Red.). (2005). *Extending educational change: international handbook of educational change*. Dordrecht: Springer.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (2010). Introduction: ten years of change. I A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Red.), *Second international handbook of educational change* (s. xi-xxxii). Dordrecht: Springer.
- Haugsbakk, G., & Nordkvelle, Y. (2007). The rethoric of ICT and the new language of learning. *European educational research journal*, 6(1), 1-12.
- Hedström, P., & Ylikoski, P. (2010). Causal mechanisms in the social sciences. *Annual review of sociology*, 36, 49-67.
- Haaland, Ø., & Dobson, S. (1994). *The pedagogics of resentment: the experience of Hamlet* (Skriftserien nr. 93). Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.

- Imsen, G. (1997). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Jensen, K. (2008). *Profesjonslæring i endring (ProLearn)* (Populærvitenskapelig rapport til Forskningsrådets KUL-program). Oslo: Pedagogisk Forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Jensen, P., & Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene: kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Keiding, T. B., & Laursen, E. (2005). *Interaksjon og læring: Gregory Batesons bidrag*. København: Unge Pædagoger.
- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskabene: Bind 1: Humanioras historie og grundproblemer* (2. utg.). Fredriksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Kvernbekk, T. (1997). Kausalitet i pedagogikken? *Nordisk Pedagogik*, 17(4), 226-238.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse : insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforl.
- Kvernbekk, T. (2007). Truth matters: the correspondence theory of truth meets an educational theory. *Nordisk Pedagogik*(03), 210-221.
- Kvernbekk, T. (2010). *Dualist and nondualist arguments in education*. Paper presented at the 7. ISSA konferanse, Amsterdam.
- Kvernbekk, T. (2012). My practice. Our practice. I S. Galea (Red.), *Festschrift for Kenneth Wain*. London: Taylor & Francis.
- Lanigan, R. L. (2010). Communology: approaching the discipline's centennial. Hentet fra <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1995/199514906008.pdf>
- Leung, D. Y. P., & Kember, D. (2003). The relationship between approaches to learning and reflection upon practice. *Educational Psychology*, 23(1), 61-71.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, N.C.: Information Age Publ.
- Luhmann, N. (2000). *Sociale systemer: grundrids til en almen teori*. København: Hans Reitzel.
- Løvlie, L. (1972). Universitetspedagogikk: eller debatten som ble vekk. I N. Mediaas (Red.), *Etablert pedagogikk - makt eller avmakt?* Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Løvlie, L. (2011). Når reglene kommer til kort. I T. Kvernbekk (Red.), *Humaniorastudier i pedagogikk: pedagogisk filosofi og historie* (s. 51-70). Oslo: Abstract forlag.
- Madsen, J. (2008). *"Vi snakker liksom bare, men gjør ikke noe med det": forpliktende, forskende samarbeid i skoleutvikling*. Avhandling (ph.d.), Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Monsen, L., Bjørnsrud, H., Nyhus, L., & Aasland, B. (Red.). (2009). *Kvalitet i skolen: forskning, erfaringer, utvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Monsen, L., & Tiller, T. (Red.). (1991). *"Effektive skoler" - skoleutvikling eller mer byråkrati?* Oslo: Ad Notam.
- Nenseth, V., Thaulow, H., Vogth, R. D., & Orderud, G. (2010). *Tverrfaglig miljøforskning: en kunnskapsstatus* (CIENS-rapport nr. 2/2010). Oslo: CIENS, forskningssenter for miljø og samfunn.

- Nicolini, D. (2009). Zooming in and out: studying practices by switching theoretical lenses and trailing connections. *Organization studies*, 30(12), 1391-1418.
- Nordby, H. (2002). Lege-pasient-interaksjon og to begreper om kommunikasjon. *Tidsskrift for den norske legeförening*, 122(29), 2812-2814.
- NOU 2003:16. *I første rekke*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)
- Nyeng, F., & Wennes, G. (Red.). (2005). *Kan organisasjoner føle?* Oslo: Cappelen akademisk
- Nygård, R. (2007). *Aktør eller brikke?: søkelys på menneskets selvforståelse* (2. utg.). Oslo: Cappelen.
- Nyhus, L. (2005). *Å møte barn med respekt : evaluering av et utviklingsarbeid i Inderøybarnehagen* (ØF-rapport nr. 16/2005). Lillehammer: Østlandsforskning.
- Nyhus, L. (2008a). *On levels of communication, learning and change - a theoretical discussion*. Paper presented at the NERA 36th Congress, København, 6.-8. mars.
- Nyhus, L. (2008b). *Om norsk forskning om kvalitetsutvikling og skolen som lærende organisasjon*. Paper presented at the The school - a learning organisation?, Lillehammer 7.-8. april.
- Nyhus, L. (2009). Kvalitet i skolen - og det betyr...?: noen refleksjoner om kvalitetsbegrepet. I L. Monsen, H. Bjørnsrud, L. Nyhus & B. Aasland (Red.), *Kvalitet i skolen: forskning, erfaringer og utvikling* (s. 59-75). Oslo: Cappelen akademisk.
- Nyhus, L. (2011). Refleksjon, læring og endring på ulike nivå: et metaperspektiv. I G. Haugsbakk, Ø. Haaland & S. Dobson (Red.), *Pedagogikk for en ny tid* (s. 73-101). Hamar: Oplandske Bokforlag.
- Nyhus, L., & Kolstad, I. (2004). *Kvalitet i relasjonsarbeid - om samspillet mellom voksne og barn i Gjøvik-barnehagen* (ØF-rapport nr. 13/2004). Lillehammer: Østlandsforskning.
- Nyhus, L., & Monsen, L. (2007). *In search of an evaluation-culture and collective-learning activity: in upper secondary schools in Norway*. Paper presented at the Symposium on evaluation in the knowledge society, Odense 18.-19. oktober
- Nyhus, L., & Monsen, L. (2012). School development as communication processes. *Policy Futures in Education* 10(4).
- Nyhus, L., Overland, B., & Monsen, L. (2009). *Ledelse for læring og endring: rapport fra en spørreundersøkelse blant skoleledere i videregående skoler i Oppland* (Forskningsrapport nr. 140/2009). Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.
- Ottesen, E. (2006). *Talk in practice: analysing student teachers' and mentors' discourse in internship*. Avhandling (dr. polit.), Universitetet i Oslo, Oslo.
- Paulsen, J. M. (2008). *Managing adaptive learning from the middle*. Avhandling (dr.oecon.), Handelshøyskolen BI, Oslo.
- Paulsen, M. K. (2008). *Profesjonelle interpersonlige kompetanser i samsvar med yrkesetiske normer og verdier*. Doktorsavhandling, Universitetet i Karlstad, Karlstad.
- Peters, J. D. (1999). *Speaking into the Air : a history of the Idea of Communication*. Chicago and London: The University of Chicago press.
- Qvortrup, L. (2001). *Det lærende samfund: hyperkompleksitet og viden*. København:

- Gyldendal.
- Qvortrup, L. (2003). *The hypercomplex society*. New York: Peter Lang.
- Rasmussen, J. (2004). *Undervisning i det refleksivt moderne: politik, profesjon, pædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ridderstrøm, H. (2003). Det språklige orkesteret : kommunikasjonsforskningen i Palo Alto, California. *Riss: Tidsskrift om språk og litteratur*, 10(2), 6-12.
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Avhandling (ph.d.), Universitetet i Bergen, Bergen.
- Ruesch, J., & Bateson, G. (1987). *Communication: the social matrix of psychiatry*. New York: Norton.
- Sayer, R. A. (1992). *Method in social science: a realist approach*. London: Routledge.
- Schibbye, A.-L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Scott, D. (2010). *Education, epistemology and critical realism*. London: Routledge.
- Searle, J. (2006). Social ontology: some basic principles. *Antropological theory* 6(1), 12-29.
- Searle, J. R. (1983). *Intentionality: an essay in the philosophy of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shipway, B. (2010). *A critical realist perspective of education*. London: Routledge.
- Skedsmo, G. (2009). *School governing in transition?: perspectives, purposes and perceptions of evaluation policy*. Avhandling (ph.d.), Universitetet i Oslo, Oslo.
- Snævarr, S. (2003). *Fra logos til mytos: metaforer, mening og erkjennelse*. Kristiansand: Sokrates.
- St.meld. nr. 19 (2009-2010). *Tid til læring: oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport*. Oslo. Hentet fra [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)
- St.meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo. Hentet fra [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)
- Stacey, R. D. (2001). *Complex responsive processes in organizations*. London & New York: Routledge.
- Steinnes, J. E. (2006). *Den andre skoleporten: om institusjonalisering av den pedagogiske handling, et møte med Jacques Derridas språkkritiske perspektiver*. Avhandling (ph.d), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Taylor, J. R., & Van Every, E. J. (2000). *The emergent organization: communication as its site and surface* Mahwah, Ney Jersey, London: Lawrence erlbaum associates, publishers.
- Tellings, A. (2001). Eclecticism and the integration in educational theories: a metatheoretical analysis. *Educational theory*, 51(3), 277-292.
- Ulleberg, I. (2004). *Kommunikasjon og veiledning: en innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori - medhistorier fra veiledningspraksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Volk, T., & Bloom, J. W. (2007). The use of metapatterns for research into complex systems of teaching, learning, and schooling. *Complicity: an international journal of complexity and education*, 4(1), 25-43.
- Waks, L. J. (2007). The concept of fundamental educational change. *Educational Theory*, 57(3), 277-295.
- Wallace, M., & Pocklington, K. (2002). *Managing complex educational change:*

- large-scale reorganisation of schools*. London: RoutledgeFalmer.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of human communication: a study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. New York: Norton.
- Watzlawick, P., Weakland, J. H., & Fisch, R. (1980). *Forandring: prinsipper fra psykoterapien*. Oslo: Gyldendal.
- Ärlestig, H. (2008). *Communication between principals and teachers in successful schools*. Doktorgradsavhandling, Umeå Universitet, Umeå.
- Østerberg, D. (1990). Innledning. I D. Østerberg (Red.), *Handling og samfunn: sosiologisk teori i utvalg* (s. 7-25). Oslo: Pax.
- Aas, M. (2009). *Diskusjonens kraft: en longitudinell studie av et skoleutviklingsprosjekt der leseeksperter/forskere støtter rektorer og lærere ved sju skoler i utvikling av skolens leseundervisning*. Avhandling (ph.d.), Universitetet i Oslo Oslo.





Paper 1



## Paper 2



Paper 3





