



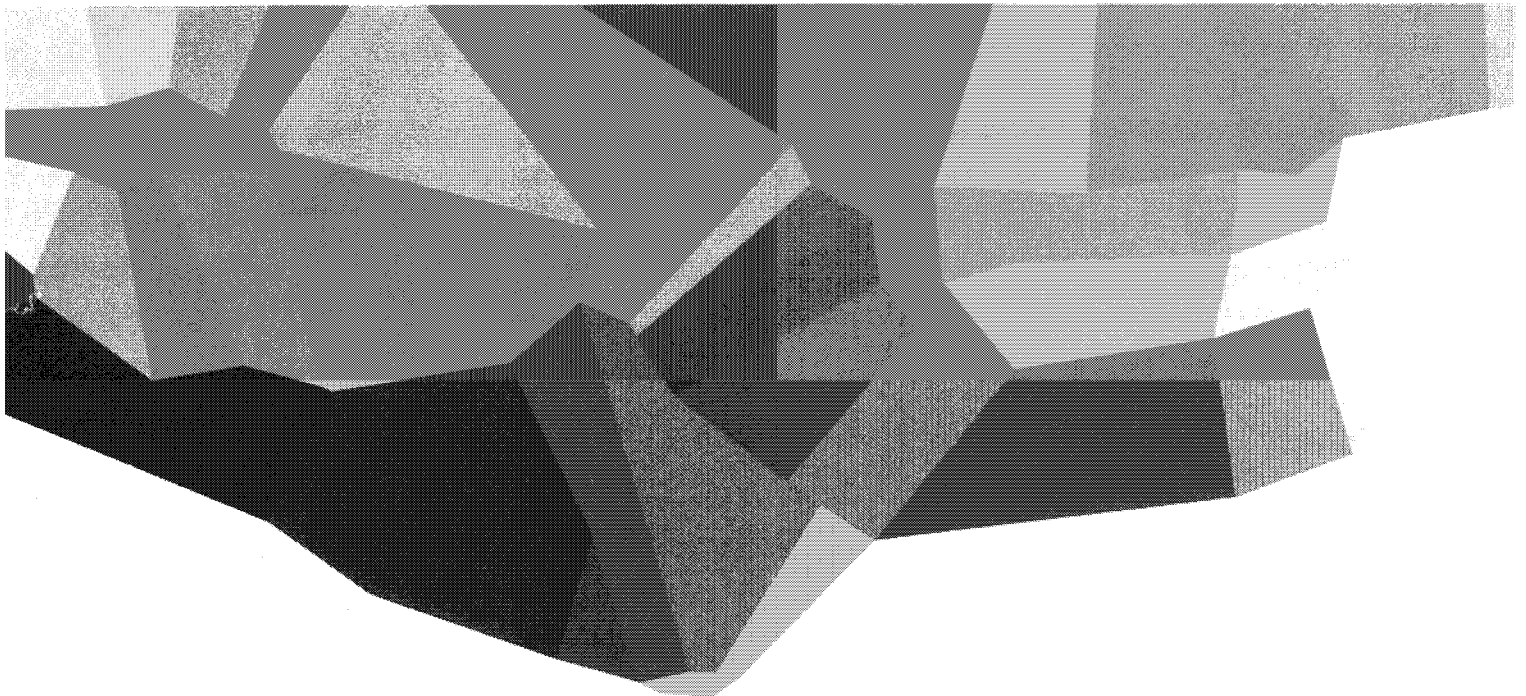
UNIVERSITETET I
NORDLAND

MASTEROPPGAVE

SOM Å GÅ PÅ VANNLILJER - Balansegangen mellom system og menneske i høyere utdanning

Eksamenskode MP300P-005
PRAKTISK KUNNSKAP
Senter for profesjonskunnskap
Vår 2013

Yvonne Langfors
Studentnr. 271141



Innhold

Bakteppet - min egen erfaringsbakgrunn og forforståelse	4
Det som ligger meg på hjertet	4
Å se seg selv innenfra.....	5
Tanker om å «gjøre de riktige tingene».....	6
Hvorfor skrive dette essayet?	8
Barndommens egenverdi - oppdragelse og danning	9
Omtenksomhet, omsorg og varsomhet.....	9
Arbeidsglede og yrkesstolthet	11
Å være noe for andre	11
Den moralske praksisarven	12
Om å bli berørt i yrkesutøvelse - bruk av intuisjon og omtenksomhet	13
Å tilegne seg kunnskap	13
Praktisk øvelse – veien mot lærergjerningen	14
Kyndige praktikere	19
Veien fra klasserommet til administrasjon og ledelse	22
Om å takle sterke følelser hos barn	23
Det etiske ansvaret – om å ha emosjonell dømmekraft.....	27
Fra intuisjon til paragrafer.....	29
Et tilbakeblikk på utviklingen av kvalitetsbegrepet i grunnutdanningen	29
Tanker om å «gjøre tingene riktig»	35
Å bli en byråkrat.....	35
Tvilen i administrativt arbeid	36
Fellesskap og motsetninger	37
Pedagogisk vaghet i høyere utdanning?	38

Å være pragmatisk	39
Systemtenkning og rasjonalisme	39
Platonisk filosofi - troen på fornuften og plikten	39
Hva og hvorfor <i>kvalitet</i> ?.....	42
Kvalitet i New Public Management – krav om « <i>accountability</i> »	43
Systematisk kvalitetsarbeid	43
Forstår vi alle ordene vi bruker?	44
Arbeidsplassretorikk.....	44
Utdanningsretorikk.....	46
Praktisk etikk - refleksjon over den rådende moral.....	46
Balansegang mellom fornuft og følelser	46
Kravet om tilpassingsdyktighet.....	48
Distanse og sårbarhet	50
Kunsten å hjelpe andre - rollen som administrativ støttespiller.....	51
Kultur for tverrfaglighet.....	53
Forståelse av byråkratrollen	54
Om indre motivasjon.....	55
Lederens balansegang	56
Tillit og kontroll	56
Hva kjennetegner en god leder?.....	57
Om å unngå relasjonen med andre	58
Refleksjoner og antakelser om høyere utdanning	60
Alle styringsmekanismene i høyere utdanning	60
Europeiske kvalitetsvisjoner	62
Kvalitet i forhold til system og struktur	64
Politikken som styrer vår virkelighetsoppfatning - et misforståelsens regime?.....	65
Kravet om ufeilbarlighet	66

Pedagogisk ubevissthet i høyere utdanning?.....	69
Å oppdage pedagogisk usikkerhet og ubevissthet.....	72
Oppmerksomhet mot studentene	80
Å bruke «ømhetens stemme»	80
Om passivitet - foretrekker vi å bli styrt?.....	86
Om å tilpasse seg systemkravene	87
Hva jeg forstår nå av fenomenet kvalitet	91
Å ta ansvaret for det menneskelige	91
Referanseliste	95
Forfattere	95
Nettkilder/lenker.....	96

*Ett er nødvendig - her
i denne vår vanskelige verden
av husville og heimløse:
TA BOLIG I SEG SELV*

*Gå inn i mørket
og pusse sotet av lampen
Slik at mennesker på veiene
kan skimte lys
i dine bebodde øyne*

(Hans Børli)

Bakteppet - min egen erfaringsbakgrunn og forforståelse

Det som ligger meg på hjertet

Jeg har et ønske - for meg selv som menneske og som arbeidstaker, og for kulturen på arbeidsplassen min. Ønsket er at det langvarige, langsomme og langsiktige får større plass i arbeidshverdagen vår! Jeg ønsker meg større rom for ettertenksomheten og bevisstheten!

Jeg vil ikke slippe fra å være en del av arbeidslivet eller å gi mitt bidrag til samfunnet. Men jeg ønsker å komme meg fri fra kravene om effektivitet, ensartethet og tilpassing.

For at dette ønsket skal bli virkeliggjort må jeg prøve å *forstå* kreftene rundt meg som styrer min arbeidshverdag, slik at jeg kan ha medbestemmelsesrett i mitt eget liv. For å kunne forstå må jeg gå på oppdagelsesferd i meg selv og min egen verden, både den jeg var i før og den jeg lever i nå. Framtiden vet jeg lite om, jeg må opptas av verden *nå*. Hver dag må jeg kunne se og lytte, åpne opp sansene og undre meg over inntrykkene jeg får. Jeg må kunne reflektere over det jeg opplever, og sette ord på mine tanker. *Jeg må stille spørsmål for å forstå*. Og så må jeg ha vilje til handlekraft. Vilje til å dele med andre, se til at andre også får sjansen til å oppdage og lære. Ved å stille kritiske spørsmål kan jeg problematisere, skape debatt rundt det vi gjør.

Samtidig må jeg være varsom for hva som skjer, være åpen for andres syn. Strekke meg for å være raus, både mot andre og mot meg selv. Legge hovmodet og selvrettferdigheten til side, være villig til å tjene andre.

Ønsket mitt betinger at jeg som arbeidstaker gis bedre mulighet for å eie tiden min selv. Jeg skal ikke ses på som en bruksgjenstand - men som en selvstendig, ansvarlig og utviklingsorientert arbeidstaker. Refleksjon over den daglige virksomheten krever bevissthet og fokus, dette vet jeg. Her ligger den største utfordringen - å ha tid til å tenke, til å forstå, å ta gode beslutninger! Jeg ser at ønsket mitt kan være umulig slik samfunnet jeg lever i er styrt i dag. Verden er ikke skrudd sammen slik at jeg noen gang fullt og helt får bestemme over min egne tilværelse som arbeidstaker. Andre har myndighet over arbeidsplassen og rår også over meg - styrer båten og bestemmer hvordan ting skal være. Og jeg må tilpasse meg dette. Det betyr likevel ikke at jeg må underkaste meg andres vilje. Jeg må kunne stole på meg selv, og være bestemt og trygg i det jeg gjør.

Jeg må beherske *kunsten å gå på vannliljer*. Treffe på midten. Mestre balansegangen mellom å *gjøre tingene riktig* og å *gjøre de riktige tingene*.

Å se seg selv innenfra

Jeg har alltid vært en innadvendt person, og har alltid visst at jeg er innadvendt. Gjennom hele livet har jeg hatt en hang til å holde meg for meg selv, drive med mine ting eller leke alene. Det betyr ikke at jeg er stille og beskjeden - jeg er ikke slik at jeg unngår oppmerksomhet. Men fordi jeg innerst inne er litt forsiktig av natur, har jeg aldri følt meg flink og velfungerende i sosiale sammenhenger. Jeg har ikke lett for å åpne meg for andre. Og jeg er nok mer teoretisk anlagt enn praktisk. Jeg liker å tenke, å gruble over ting, å observere. Derfor stiller jeg meg nok lett på siden av det som skjer rundt meg.

De aller fleste mennesker er både litt innadvendt og utadvendt, avhengig av situasjonen som styrer dem. Dette stemmer selvsagt også for meg. Sammen familie og venner jeg kjenner svært godt og føler meg trygg med, blir jeg kvikk og opplagt. Jeg føler meg full av energi og blir mer livlig, pratsom og høylytt! Ukjente arenaer og situasjoner i høyt tempo med mange fremmede mennesker takler jeg imidlertid ikke så godt, da blir jeg lett stresset og sliten. Det betyr ikke jeg redd for å ta ordet eller være aktiv, jeg går ikke av veien for å delta i diskusjoner eller samhandle med andre mennesker. Men jeg opplever at intens sosial aktivitet gjør meg utilpass og tapper meg for energi. Jeg liker best aktiviteter som krever konsentrasjon, fred og ro. For meg har det alltid vært viktig å tenke over og forstå det som skjer inni meg og utenfor meg. Det krever *langsomhet*, og jeg opplever sjelden at tilværelsen er slik.

Når jeg er såpass tilbaketrukket, føler sikkert ikke andre folk at det er naturlig å komme først til meg når de trenger kontakt med noen. Jeg forstår jo at jeg må også ta initiativ overfor andre for å gjøre meg synlig for dem. Og jeg opplever faktisk at folk liker å snakke med meg når vi først treffes. Studenter har utbytte av å ha samtaler med meg, det sier de ofte. Folk jeg snakker med i telefonen takker for veiledning og god service. Så jeg jobber med meg selv hver dag for å være mindre engstelig og mer sosial i min væremåte.

I løpet av livet har jeg lært meg å tenke fornuftig, til å sette meg mål og nå dem ved hjelp av mest mulig rasjonelle teknikker og framgangsmåter. I likhet med de fleste andre i vårt

samfunn er jeg oppdratt til å adlyde lover og rettssystem, til å være lojal mot beslutningstakerne, til å ta delansvar for fellesskapet. Som andre mennesker søker jeg etter en meningsfylt tilværelse og riktige normer å leve etter, men i hverdagens stress og mas er det kanskje ikke så mye tid til overs for å reflektere over hvilke sannheter det er som fører oss fram til å bli klokere og mer velfungerende mennesker. Hva som er nødvendig for oss som enkeltindivider å kunne for å «overleve i kunnskapssamfunnet» blir stadig mer et offentlig anliggende, kunnskapsutvikling blir stadig mer en politisk oppgave. Elementer utenfor våre egne liv griper inn og sier fra som er best for oss for å kunne fungere som samfunnsborgere. Slik opplever jeg det samfunnet jeg er en del av.

Jeg er blitt oppmerksom på blindheten som kan oppstå hos oss når styringen utenfra blir for sterk, når verdigrunnlaget kun skal bygges på prinsipper om *framgang, rasjonalisme og effektivitet*. Hva skjer med oss når tilværelsen stadig mer skal dreie seg om å prestere, forbedre og stadig finne nye mål å oppsøke? Hva blir konsekvensen av at markedsøkonomisk tenkning – *New Public Management* – blir de viktigste prinsippene for det vi skal gjøre?

Jeg merker dette i mitt eget stress på arbeidsplassen, det er en tvil og en vankelmodighet som stadig hindrer meg i å velge rett i arbeidet mitt. Min indre stemme instruerer meg til å forstå ansvaret mitt på en måte, samtidig som jeg føler meg styrt utenfra til å handle på en annen måte. Dette oppleves som frustrerende og forvirrende for meg som arbeidstaker.

I en travel hverdag er det utfordrende å utvise ro og integritet. Jeg ønsker å være vennlig, spørrende og åpen mot andre, lytte til min egen intuisjon som forteller meg forskjellen mellom rett og galt. I stedet tyr jeg lett til regelverk og «ferdige» løsninger for å være effektiv og få jobben gjort. Dette ser jeg både hos meg selv og hos andre jeg jobber sammen med. Vi velger å være distanserte og pragmatiske for å slippe å bruke for mye tid på enkeltsaker, selv om vi kanskje innerst inne vet at saken kunne ha vært løst på en annen måte.

Hvordan kan jeg klare å være sterk nok - til å ta ansvaret for å stille kritiske spørsmål til hvordan vi utfører vårt arbeid? Være villig til å endre en etablert praksisforståelse i stedet for å tilpasse meg arbeidsplassens skiftninger og nye krav?

Tanker om å «gjøre de riktige tingene»

Jeg opplever at kravet om målstyring fra myndighetene påvirker min og andres forståelse av begrepet *kvalitet* i høyere utdanning. En stadig sterkere teknokratisk styring er i ferd med å

skape uklarhet om hva kvalitet i utdanning egentlig er, og hva som gir forutsetningene for god utdanning.

I det jeg nå skriver vil jeg ta utgangspunkt i min egen opplevelse av å stå i administrativt arbeid og være den som ivaretar system og byråkrati, samtidig som min faglige bakgrunn som lærer får meg til å tvile på verdien av mitt eget arbeid. Gjennom erfaringene som lærer i grunnskolen bærer jeg på et annet perspektiv på hva som gir mening i arbeidet, enn det som nå kreves av meg i en stadig mer teknokratisk hverdag. Jeg ligger i skjæringspunktet mellom det som populært kalles «ad hoc-krati» og byråkrati i det arbeidet jeg utfører. Som saksbehandler kjenner jeg ofte at det oppstår en konflikt mellom hensynet til systemet jeg er en del av og hensynet til menneskene som jeg skal arbeide for skal ivaretas. Det er i denne konfliktsituasjonen at forståelsen av *det gode* i arbeidet brytes hos meg.

Det er en indre stemme som prøver å fortelle meg noe, som gjør at jeg kjenner ubehag når *ting ikke blir rett*. Denne stemmen sier noe om hvordan jeg skal forholde meg til andre mennesker, hvilken forpliktelse som ligger i å ivareta mellommenneskelige verdier. Samtidig sier den noe om forpliktelsene mine og det oppdraget jeg er satt til å forvalte, dette å *gjøre de rette tingene*. Ubehaget kommer når jeg vakler mellom disse to ansvarsområdene. Jeg opplever balansegangen som vanskelig.

Enerstvedt kaller dette moralsk selvbevissthet eller *samvittighet* hos en person. Han sier at samvittigheten er en indre overbevisning som virker inn på mine handlinger, og legitimerer handlingen etterpå. Siden jeg er en del av et sosialt forhold, vil den indre, personlige oppfatningen min alltid bli satt i sammenheng med ytre fordringer, slik at jeg kommer i en valgsituasjon. En samvittighetskonflikt eller et dilemma oppstår. Det er i denne vekselvirkningen (virksomhetsprosessen) at mennesket utvikler sin personlige frihet, gjennom å forstå – ha dømmekraft (Enerstvedt, 1982).

Aung San Suu Kyi har en gang sagt at ordet *vennlighet* er et nøye gjennomtenkt ord, og at hver eneste vennlighet som blir vist henne overbeviser henne om at det aldri vil bli for mye vennlighet i verden. For meg betyr vennlighet å være i stand til å møte mennesker med utgangspunkt i positive tanker om dem, til å *høre og se med hjertet*. Vennlighet kan også være å veilede og støtte mennesker når de selv trenger hjelp til å se. Du trenger ikke være en venn for å være vennlig, men du kan være villig til å *dele* din visdom og dømmekraft med andre.

Hvorfor skrive dette essayet?

I denne oppgaven vil jeg bringe med meg egne livserfaringer og erfaringer fra yrkeslivet inn i det jeg skriver, for å kunne forstå og bedømme bedre den arbeidshverdagen jeg står i. Jeg ønsker å finne ut noe om forholdet mellom *menneske*, *system* og *kvalitet* på arbeidsplassen min. Grunnen til at jeg velger dette temaet er at kvalitetsbegrepet stadig brukes i forbindelse med vår virksomhet. Nesten hver dag snakker vi om å bli flinkere, gjøre oppgavene bedre, få systemet til å virke. Men jeg føler meg ikke trygg på hva vi mener når vi snakker om kvalitet. I mange tilfeller kjenner jeg at kvalitetsarbeidet som utføres ikke stemmer overens med det jeg egentlig tenker og forstår om å gjøre gode ting. Jeg tviler i utførelsen av mitt eget arbeid, noe som gjør meg usikker på hva som blir rett og galt. Usikkerheten får meg til å ty til ferdige løsninger, gitt sannheter om hvordan jeg skal utføre mine oppgaver. Jeg kjenner at dette svekker evnen til å utvise naturlig dømmekraft, at jeg er i ferd med å tape det gode blikket.

Den reflekterende praktiker blir utgangspunktet mitt for formen i denne oppgaven. Det vil si «problem-setting», etter Schöns forklaring av praktisk refleksjon (Ersmark m.fl., 2005). Det innebærer at jeg forsøker å skape sammenheng i usikre og fra begynnelsen av ubegripelige situasjoner. Jeg opplever i hverdagen at det er ulik forståelse på arbeidsplassen min for hva som kjennetegner kvalitet i utdanning. Og jeg tror at styrende krefter utenfor oss får et stadig sterkere grep om måten vi tenker på og arbeider på hos oss. Disse kreftene hindrer oss i å ha en bevisst forståelse av hva som er rett og galt overfor de menneskene vi skal gi utdanning til. Er vårt syn på god utdanning blitt såpass farget av nyliberalistiske styringsmetoder – New Public Management - at vi er i ferd med å tape bevissthet om hva som faktisk er godt for menneskene som skal utdannes? Har vi noen klare kjerneverdier som hjelper oss til å foreta moralsk riktige beslutninger overfor hva som er kvalitet i utdanning? Har jeg dette?

Hensikten med essayet mitt er ikke å generalisere, å finne årsakssammenhenger eller sammenligne noe med noe annet. Gjennom å fortelle skal jeg forsøke å beskrive, tolke og forstå hva som styrer meg og mine kolleger når vi arbeider for å tilby god utdanning. Samtidig vil jeg fortelle om min forståelsesbakgrunn og mine egne opplevelser som har formet meg til å tenke slik jeg gjør. Ved å reflektere over egne livserfaringer, yrkeserfaring og teoretisk fagstoff håper jeg å finne hva som er sant for meg i mitt arbeid, hvordan jeg skal være som

arbeidstaker. Samtidig vil jeg sette lys på hvordan nye styringsmåter i høyere utdanning er i ferd med å endre oppfatningen av hva som er god kvalitet på egen arbeidsplass, og hvordan dette prege vår måte å arbeide på. Samspeillet mellom presentasjon av teori, redegjørelse for og refleksjon over egne erfaringer og konkrete eksempler skal fungere som en demonstrasjon og levendegjøring av metoden.

I vår virksomhet røper vi oss selv, sier Jakob Meløe (Meløe, 1997). Vår måte å møte studentene på og omgås hverandre på som kolleger sier noe om verdisynet vårt og hverdagskulturen vår. Vår praksis i samhandling med andre avspeiler dømmekraften til å vite hva som er kvalitet i det vi gjør. I forskning gjennom iakttakelse og samtaler, fortellinger og tolkning vil man ikke kunne gjøre krav på å dokumentere sannheten. Jeg er innforstått med at dette «å forske i eget landskap» er vanskelig og krever oppmerksomhet fra min side, og at min forforståelse vil ha betydning for hvordan jeg forstår situasjoner og opplevelser. Forhåpentligvis blir jeg uansett klokere, enten jeg trår feil eller klarer å holde riktig kurs i skrivearbeidet.

Barndommens egenverdi - oppdragelse og danning

Omtenkksomhet, omsorg og varsomhet

Vi mennesker er produkt av den verdenen vi vokser opp i og de erfaringene vi tar med oss fra denne verden, sier Jakob Meløe videre. Selv vokste jeg opp i 60-årene i ei lita bygd, der flesteparten var tilknyttet primærnæringer som jordbruk og fiske, eller pendlet til industriarbeidsplasser i nærregionen. I barndomsbygda mi hadde vi barna mye kontakt med voksne, fordi de fleste foreldrene hadde arbeidsplassen sin nært til hjemmet. Jeg hadde venner som vokste opp på gård, og som inngikk i arbeidet på gården med faste plikter. Den nære omgangen med foreldre, besteforeldre og andre voksne skapte en stor grad av trygghet for oss som var barn. Vi visste at det alltid var noen foresatte i nærheten som både kunne hjelpe og irettesette oss når vi trengte dette.

Faren min var i mange år aleneforsørger for to jenter, hvor jeg var den yngste. Likevel var

oppveksten trygg og god, ikke minst fordi vi hadde gode støttespillere i nærmiljøet som hjalp far med klare å dette ansvaret. Snille slektninger og gode naboer stilte nærmest ubedt opp når de så at vi trengte en håndsrekning. Dessuten var far en glad, kjærlig og uselvvisk pappa som alltid satte omsorgen for jentene sine foran sine egne behov.

Far var båtbygger, og som barn i småskolealderen tilbrakte jeg en god del av tiden i verkstedet hans. Han måtte av og til ha meg med seg for å kunne ha tilsyn med meg inntil arbeidsdagen var slutt, eller til min eldre søster kom hjem fra skolen. I blant ville han nok at hun skulle få være sammen med vennene sine og slippe fra ansvaret for å passe meg.

De langsomme, rolige stundene i «båtskøtet» er noen av de fineste minnene jeg har med meg fra barndomstiden. Alltid følte jeg meg velkommen til å utfolde meg der inne, selv om slett ikke alt var ufarlig å holde på med. I verkstedet var det både maskiner og verktøy som selvsagt ikke var særlig barnevennlige, og det var ofte mye støy og sterke lukter. Men jeg opplevde alltid verkstedet som et trygt og godt sted å være, og jeg lærte tidlig å passe meg. Faktisk husker jeg bedre fars nynning og sang under arbeidet enn den endeløse klinkingen og hviningen av saga. Jeg fikk leke fritt med håndverktøyene hans; kniver, tenger, hammere og sager som alltid lå tilgjengelig for bruk. Rester av båtbord som jeg fant under båndsaga ble brukt til å spikke pinner og småfigurer, som deretter ble omstendelig smurt med grønn båtmaling eller linolje. Når jeg ble lei og lei og begynte å mase, kunne far stoppe i arbeidet og finne på nye ting jeg kunne gjøre. Han skar til småbiler og båter som jeg kunne leke videre med. En egen verden av figurer, biler og båter ble skapt under høvelbenken, i sagmuggen og i søledammene på gårdsplassen utenfor.

I ettertid ser jeg jo at han underveis i eget arbeid gjorde mye for å sysselsette meg i verkstedet for at jeg skulle slippe å være så mye alene. Han måtte tåle å se at jeg både skar meg på knivene og sølte med kjemikalier som lynol, terpentiner og linolje. Da kom han og så etter at jeg hadde det bra, eller tok vekk de verste tingene han ikke ville jeg skulle bruke. Roen i bevegelsene hans og den varme hånda som strøk meg over håret før han gikk tilbake til arbeidet oppmuntret meg til å fortsette i leken. På samme gang oppdro han meg til forstå hva som var rett og galt mens jeg prøvde meg fram med verktøyet og nye «arbeidsmetoder». Alltid hadde han tid til dette, selv om han sikkert hadde trengt å konsentrere seg mer om arbeidet sitt. Som aleneforsørger hadde han et stadig press på seg til å produsere nok og tjene penger for å dekke behovene til de to jentene sine.

Arbeidsglede og yrkesstolthet

Far var stolt av håndverket sitt, og han forklarte gjerne mens han arbeidet hvordan og hvorfor han gjorde de forskjellige arbeidsoperasjonene. Jeg så aldri at han brukte maler når han arbeidet, det gikk på tommestokk og øyemål. Han økset kjølen for hånd slik at han kunne kontrollere åregangene. Han risset opp sporene i spantene med tømmerblyanten etter å ha sett an vinkelen på kjølen, og saget ut med håndsag. Båtbordene ble skåret på båndsak etter at han hadde tegnet opp fasongen på frihånd. Hvert enkelt bord ble formet etter spantene og hvordan de sto i forhold til hverandre. Jeg var ofte med og hjalp ham med å bløyte bordene med varmtvann, og så på når han bøyde og bendte på materialet slik at de formet seg riktig. Rett som det var fikk jeg høre irriterte utbrudd over kvaliteten på et bord, på tross av at han selv hadde plukket ut hvert enkelt bord hos forhandleren han leverte til. Han var pinlig nøye på egenskapene til båtbordene, at de var mest mulig kvistfrie og at åregangene var bene og tette nok. Bare materialer fra en bestemt skogsdal holdt mål, båtbordene fra andre steder i regionen var for vridde og fulle av storkvist. "Se her, dette bordet vil sprekke når det klinkes og tvinges i fasong" kunne han si. "Og slike kvister faller ut etter en stund. Vi lager ikke formtrebåter!"

Far var svært opptatt av at hver enkelt operasjon i båtbyggingen skulle utføres med presisjon, omtanke og nøyaktighet. Han stilte store krav til seg selv, og gjorde aldri ferdig en båt før han var fornøyd med alle detaljene. Hver eneste gang det sto en ferdigprodusert båt i porten var han like stolt av resultatet. "Nå, hva synes dere? Ble den ikke fin med de eikelistene langs ripa? De blir sterkere enn vanlig granlist, tenker jeg, og så er jo eika litt mer kostbar og gjør seg bedre! Hva synes dere om plektene denne gangen? Og aktertofta? Jeg har gjort denne lille vrien...." Alltid var han like ivrig etter å bekrefte seg selv og få positiv tilbakemelding fra oss! Slik tror jeg at han bygde opp selvbevisstheten rundt at båtene han laget var i øverste klasse. Og han solgte aldri båtene sine til forhandlere som ikke visste å sette pris på denne kvaliteten.

Å være noe for andre

Ofte kom det noen innom verkstedet til far. Han var utadvendt og likte å snakke, og folk likte å snakke med ham. Han hadde alltid tid til å ta en røyk sammen med dem, sette seg ned på en sagkrakk og høre på hva de hadde å si for dagen. Det var slett ikke alltid bygdefolket fra

«toppsjiktet» som kom på besøk. Dette kunne like gjerne være karer som ikke var i arbeid, sjøgutter som var heime i friperioder, unge og gamle. Også kvinnfolk kunne finne på å stoppe og stikke hodet inn i døråpningen, for han likte å skøye med damene på en god og likeverdig måte. Far tok imot alle som ville snakke med ham, og han gjorde ikke forskjell på hvem det var. Jeg tenker i dag at han nok var flink til å få folk til å føle seg trygge og verdsatt.

Gjennom fars omtenkssomme væremåte lærte min søster og jeg at det var galt å vise forakt for andre mennesker. Derfor ble jeg rasende på alle som ertet og plaget andre da jeg var barn, og jeg tok gjerne et oppgjør på tørre never for å forsvare de som ble utsatt for mobbing. I voksen alder har jeg nok ikke alltid klart å leve opp til idealet om å være rettskaffen, inkluderende og omsorgsfull overfor andre. Likevel preget dette den moralske forståelsen min. Samvittigheten har fortalt meg når noe jeg har gjort ikke ble bra nok. Eller om jeg har latt være å gjøre mitt beste.

Den moralske praksisarven

Lærdommen fra far tok jeg senere med meg inn i læreryrket. Han ble et indre forbilde for hvordan jeg som voksen skulle oppdra mine egne barn, og senere skulle tilnærme meg andre barn i utvikling og i læreprosess. Den indre stoltheten og gleden over arbeidet, viljen å gjøre arbeidet så godt som man har evne til betydde mye for yrkesforståelsen da jeg etter hvert ble lærer. Jeg lærte mye om hva fagkunnskap, yrkesstolthet, flid og kreativitet betyr i arbeidet ved å kunne betrakte og oppleve min far i arbeidet. Ikke minst lærte jeg betydningen av kvalitetsbevissthet og arbeidsmoral, dette å gjøre sitt beste i arbeidet. Samtidig ble det *respekten* og den rolige oppmerksomheten han alltid gav til andre som jeg har med meg som den mest betydningsfulle grunnsteinen i min egen yrkesforståelse. Han overførte denne kunnskapen til meg og min søster innenfor naturlige situasjoner og gjennom trygg veiledning. Aldri ble vi oppdratt med tukt, harde ord eller formaninger.

Selv om jeg neppe alltid var like bevisst på betydningen av denne lærdommen, hjalp den meg til å følge intuisjonen eller ta i bruk hjertelaget når jeg skulle ta vare på og lære opp barna jeg senere skulle få ansvaret for. Å «kjenne på seg» hva som var rett i situasjoner var like viktig som problemløsningsmetode som å tenke fornuftig på hva som var korrekt å gjøre. Samtidig har jeg hatt stor glede av å tilegne meg teoretisk kunnskap gjennom å ta lærerutdanning. Teorikunnskapen hjelper meg å begrunne og forstå min egen praktiske kunnskap. Jeg tenker at begge deler er like viktig og nødvendig for en god og gjennomtenkt yrkesutøvelse.

Kunnskapsarven fra far er også viktig for meg når jeg selv skaper noe med hendene, eller utfører en oppgave på jobb. Jeg har alltid sett på meg selv som en kreativ person, og jeg har i lange perioder av livet brukt mye tid på tegning og maling, musikk og drama. Som lærer var kreativiteten min beste egenskap, og en sterk drivkraft til stadig å finne nye veier å gå for å hjelpe fram elevene i læringsarbeidet. Av far lærte jeg betydningen av estetikken i godt utført arbeid, jeg lærte om grundighet, flid og ikke minst om arbeidsglede. Jeg har også sett at min egen indre motivasjon har utløst skapertrang og utfoldelse hos mange av elevene mine.

Oppdragelsen jeg har fått har bidratt til å utvikle forståelse av hva kvalitet er. Jeg tror at kvaliteten kommer fram ved at man bestreber seg på å gi det beste av seg selv, på å glede seg over å arbeide så godt som man evner, på å ha tålmodighet til ikke å velge minste motstands vei.

Om å bli berørt i yrkesutøvelse - bruk av intuisjon og omtenkksomhet

Å tilegne seg kunnskap

Mesteparten av min praktiske forståelse har jeg tilegnet meg gjennom det levde liv, i yrkesutøvelse og i personlig erfaring. I arbeidslivet har jeg prøvd meg i forskjellige roller, noe jeg faktisk er glad for! Jeg har vært teknisk tegner i storbyen, jeg har vært lefsebaker og bonde i bygdesamfunnet. Først som godt voksen og etter å ha stiftet familie valgte jeg å utdanne meg til lærer og ta arbeid som lærer i grunnskolen. I de senere år har jeg i flere omganger påtatt meg lederansvar, både som skoleleder, som skole- og barnehagefaglig ansvarlig i kommuneadministrasjon og som studiesjef i høyere utdanning. I dag er jeg tilsatt som seniorkonsulent ved en høyere utdanningsinstitusjon.

Med årene har erfaringene fra ulik yrkespraksis og kunnskapen fra lærerutdanningen har gitt meg bedre innsikt om andre mennesker. Jeg har blitt forholdsvis fortrolig med å være i nær kontakt med både med barn og voksne. Spesielt i samværet med barn, både egne og andres, har jeg lært mye om å glemme meg selv og ivareta andres behov. Jeg vet at det er viktig å være varsom overfor hva som er til beste for deres utvikling og læring. Som lærer og forelder er det vanskelig å unngå å bli berørt av barns sårbarhet og behov for beskyttelse, og man

ruster seg som voksenperson til å ta ansvar for dette.

Praktisk øvelse – veien mot lærergjærningen

Gudene skal vite at jeg ikke tenkte slik i vikartimene jeg påtok meg et par år før jeg bestemte meg for å bli lærer. Heller ikke de første par årene som nyutdannet lærer. Innerst inne var jeg sjenert og usikker, og var uvant med stå fram foran andre folk. Planarbeidet var det viktigste, trodde jeg, da skulle jeg nok berge timene. Det gjaldt å forberede dagens pensum godt, gå inn i klasserommet og gjennomføre undervisningen som best man kunne. Jeg tok på meg en rolle og hadde stor fokus på det jeg og elevene skulle *gjøre* i timene, og var mindre bevisst på den mellommenneskelige prosessen i klasserommet. Selv om jeg nok forsto viktigheten av at kommunikasjonen mellom meg og elevene var god, gjaldt det mest å ha kontroll på aktivitetene i timene mine. Ennå husker jeg følelsen av utilstrekkelighet når planen ikke gikk, når elevene var urolige og uinteresserte i det jeg skulle formidle. Etter hvert som tiden gikk ble jeg tvunget til å ta et dypdykk i meg selv, analysere evnen min til i det hele tatt å være sammen med barn. Skulle jeg være lærer måtte jeg gi meg hen i samspeillet mellom meg og barna. Det betydde at jeg måtte våge å være meg selv i samværet med dem, ikke spille en rolle. Jeg måtte ha et naturlig ønske å føle omsorg og empati for ungene, og involvere meg i deres liv ved å engasjere meg i utviklingen deres. Jeg måtte ha vilje til å by på meg selv.

Og sakte men sikkert - uten at jeg helt var klar over det selv - lærte jeg noe om å vende oppmerksomheten bort fra stadig å beskytte meg selv i lærerarbeidet. Jeg ble flinkere til å åpne meg og bli nær elevene mine, gi dem omsorg og vennskap. Nærheten var like viktig for dem i lærings- og utviklingsprosessen som den faglige overføringen. Selvsagt klarte jeg ikke alltid å praktisere min nyvunne kunnskap til det beste, men i underbevisstheten skjedde det likevel noe med meg. I planleggingsarbeidet begynte jeg å tenke utover det faglige pensumet og lærebøkene, jeg reflekterte mer over konsekvensene av eget handlingsmønster, over hvordan jeg kunne gjøre ungene trygge og tilfredse i skolehverdagen, over hvordan jeg kunne samhandle med foreldrene om å legge til rette for best mulig læring. Trolig førte dette til at jeg gjorde andre didaktiske valg og metoder i undervisningen. Gradvis ble jeg fortrolig med å være lærer, rollespillet ble mer *meg* som menneske.

Max van Manen sier at livshistorier setter i gang pedagogisk refleksjon. I boken «Pedagogisk

takt» (Van Manen, 1993) er han opptatt av erfaringsbasert fortolkning av pedagogikken. Å ha ansvar for et barns utvikling og læringsprosess er et etisk prosjekt, som læreren ikke kan distansere seg fra. Barn vil ikke forstå den voksnes motiv for å være distansert fra dem. De kan oppleve fjernhet fra en nær voksenperson som avvisning, noe som kan oppleves som skremmende og krenkende. Manglende fortrolighet mellom læreren og eleven kan hindre barnets læring og utvikling, på tross av gode faglige planer og metoder for kunnskapsoverføring. Det etiske ansvaret for barnet krever en bevisst og følelsesmessig oppmerksomhet hos den som er voksen.

Et barn vil alltid være i et avhengighetsforhold til den voksne, og er derfor den sårbare i relasjonen mellom de to. Da er det viktig at læreren framstår som en *tydelig* leder og en oppmerksom veileder i denne relasjonen. Læreren er en voksenperson som ikke er likestilt med barnet, men som ivaretar barnets egenverd med respekt. Det krever et ektefølt ønske om å ville gjøre det beste for dette barnet.

I en ordbok finner jeg at ordet pedagog kommer fra det greske antikkensspråket, der «peda» betyr barn og «gog» betyr leder eller veileder. Pedagogikk er en *praktisk vitenskap*, basert på grunnleggende tenkning om oppdragelse sammen med kunnskapsoverføring fra voksen til barn. Jeg tenker at dette er en definisjon som jeg nok ikke alltid har forstått rekkevidden av. Den gir rammer samtidig som den er en etisk utfordring. Det er i skjæringspunktet mellom det praktiske og det vitenskapelige du finner denne utfordringen, at du er i stand til å forstå *helheten* i ansvaret med å delta i utviklingsprosessen til et barn. Det er ikke nok å forstå ferdigheter som skal trenes og mestres, du må ta med barnets natur og livsbetingelser, hvilken hverdag barnet lever i og kulturen i barnets verden. Menneskers utvikling er en aktiv prosess i forbindelsen mellom individet selv og dets virksomhet i en arena formet av historiske, sosiale, naturlige og kulturelle forhold.

Enerstvedt sier dette slik: mennesket er et virksomt vesen, det skaper verden og dermed seg selv i samarbeid med andre mennesker (Enerstvedt, 1982). Da er utfordringen for en lærer å la de små menneskene få mulighet til aktiv utfoldelse på sine egne premisser.

Mens jeg var lærerstudent ble jeg veldig fascinert av livssynsdelen i kristendomsfaget og av pedagogikkfaget. Begge disse fagene introduserte perspektiver jeg ikke hadde reflektert så mye over før jeg begynte å studere. Jeg hadde aldri lest filosofiske eller psykologiske teorier,

og hadde sikkert en nokså snever forståelse av verden rundt meg.

I pedagogikken fikk vi hovedsakelig innføring i naturvitenskapelige utviklingsteorier, og vi lærte om barns modningsprosess og forutsetninger for læring i de ulike stadiene i oppveksten. Store deler av pensum var basert på kognitive mål-middelteorier, der det menneskelige idealet ble framstilt som et tenkende, fornuftig og rasjonelt vesen. Undervisningen vektla psykologien med utviklingsteorier som Erikssons utviklingsstadier, Maslows behovspyramide og Piaget sin syntese teori, og pedagogisk psykologi som Bronfenbrenners økologiske modell. Jeg ble opplært til å tro at jeg som lærer kunne *skape* kunnskap hos elevene ved å kjenne disse teoriene. At de pedagogiske «sannhetene» kunne være generaliserende og i verste fall stigmatiserende for barn reflekterte jeg ikke så mye over. For meg var disse teoriene gode hjelpemidler for bygge opp en grunnleggende forståelse av barnas utvikling. Læreplanteorien ga oss kunnskap om god planlegging for undervisningen vår, slik at vi sikret ansvaret for oppfølging av de nasjonale målene for opplæringen. Slik lærte jeg å tenke systematisk og rasjonelt om min egen yrkesutøvelse.

Det var lærerikt å møte medstudenter på samme kunnskapsnivå som meg, som undret seg over de samme tingene som jeg erfarte i skolen. Når vi som studenter arbeidet i lag på denne måten ble vi tvunget til å reflektere over oppgavene vi skulle utrette i yrket som lærer, og se lærergjerningen i et helhetsperspektiv. Gjennom å bli kjent med hverandres tanker, erfaringer og følelser ble vi også satt på prøve til lære å kjenne oss selv på en bedre måte.

Spesielt å reflektere rundt begrepet *profesjonalitet* syntes jeg var spennende som student. Det ble behørig poengtert i utdanningen at vi måtte lære å være profesjonelle som lærere. Vi måtte forstå fagterminologien og anvende denne i de skriftlige oppgavene våre. Den faglige retorikken var ofte vanskelig for oss å forstå, for hva var egentlig en «*pedagogisk plattform*»? Jeg følte på at undervisningen og studiene ikke ga noe entydig svar på hva dette å være profesjonell innebar. Jeg oppdaget fort at de andre studentene også var usikre på dette, og vi spøkte mye om denne «plattformen» vi måtte bygge.

I tillegg skjønte jeg at ikke alle tenkte som meg om yrket vi skulle utdanne oss til. For noen var det mest viktig å kunne være objektiv og følelsesmessig distansert fra elevene. Å unngå å bli emosjonell i lærerrollen anså de som nødvendig for å sikre at alle barna ble behandlet likt – «fikk like muligheter for læring», som de sa. Selv argumenterte jeg for det motsatte - jeg

tenkte at alle barn er ulike og det var viktig å kjenne barna for å kunne ta riktige pedagogiske valg. Alle så vi dette dilemmaet, men hadde ingen svar på hva som var rett og galt å tenke. Derfor hadde vi en nokså ulik og uklar forståelse av hva profesjonalitet egentlig ville bety for oss når vi skulle ut i læreryrket. I dag tenker jeg at vi burde ha fått mer undervisning i etikk og fått mulighet til å drøfte og reflektere rundt yrkesetiske spørsmål i pedagogikktimene. Det var ikke vanlig på denne tiden. Da var det psykologien og samfunnsvitenskapen som ble vektlagt mest i faget.

Jeg hadde jobb i skolen samtidig som jeg gjennomførte lærerutdanningen, og av denne grunn hadde jeg rikelig av praksissituasjoner å knytte teoriene opp mot. Fordi jeg arbeidet i en liten fådeltskole, ble jeg tidlig «tvunget» til å tenke over mine pedagogiske valg. Fådeltskoleorganiseringen viste seg nemlig å være en utfordring sett i forhold til innholdet i de nasjonale mønsterplanene for grunnskolen. Mønsterplanene la føringer for en bestemt faglig progresjon i opplæringen, og de ulike fagplanene var innrettet mot fulldelte klasser. Etter hvert kjentes det utrolig godt å ha en viss teoretisk grunnlagsforståelse for å kunne foreta gode didaktiske valg for undervisningen på de ulike klassetrinnene. Likevel følte jeg alltid at noe manglet i lærerutdanningen jeg tok, selv om jeg den gangen ikke helt kunne sette fingeren på hva det var. Det var som om sider ved skolehverdagen ikke stemte overens med et jeg lærte på lærerskolen, selv om jeg hadde god nytte av den teoretiske kunnskapen for å tilrettelegge undervisningen og planlegge aktiviteter i skoleåret. Hva var det *egentlig* jeg skulle utrette i mitt arbeid som lærer, og hvem skulle jeg tjene? Jeg var ikke bevisst på at jeg selv var inne en etisk dannelsesprosess, og at mine egne livsverdier skulle bli satt på prøve i lærergjerningen. Jeg forsto ikke rekkevidden av oppdraget jeg påtok meg.

Det var nemlig i møtet med ungene jeg opplevde dette sterkest. Det var som om det vi lærte i pedagogikktimene fjernet meg fra det jeg tidligere visste om omgang med barn. Faktisk var jeg allerede mor til tre og hadde vært foresatt og oppdrager over en god del år, så jeg var ikke uerfaren når det gjaldt å ha kontakt med barn. Men nå skulle jeg tenke nytt rundt utvikling og opplæring gjennom teoriene jeg hadde lært, jeg skulle ikke lenger ta utgangspunkt i min egen intuitive forståelse av møtet mellom barn og voksen. Det fikk meg til å tro at jeg måtte *påta meg* en bestemt *rolle* for å være profesjonell i arbeidet. Rollen innebar en balansegang mellom det yrkesmessige samfunnsoppdraget jeg var satt til å gjøre, og å ha omsorg for barna jeg skulle ha som elever. Jeg forsto at jeg ikke bare skulle *undervise*, jeg skulle også ivareta

betingelsene som *skaper læring* hos barn.

Etter hvert som jeg skulle kombinere pedagogisk teori med praksis ble jeg mer og mer forvirret og usikker på hvordan jeg skulle framstå i klasserommet. Jeg strevde veldig med å finne trygghet i rollen, og utøve en praksis som føltes naturlig overfor ungene. Ja, til og med frykt følte jeg, for å skulle gi av meg selv og for å møte dem på barns premisser. Dette merket de selvsagt, og de hadde nok en del moro på mine vegne. En voksen som oppfører seg unaturlig er unektelig ganske merkelig, og unger har sterke antenner for slikt! Så jeg mobiliserte hver dag for å gjennomføre undervisningsarbeidet, måtte tåle å bli ertet og ledd litt av. Tidvis lurte jeg fælt på om dette virkelig var et yrke som passet for meg!

Gradvis lærte jeg imidlertid at det å være profesjonell ikke var det samme som å distansere meg fra barna og livet deres, og bare være konsentrert om det faglige arbeidet. Jeg forsto at jeg ikke kunne gjennomføre undervisningen bare gjennom å formidle lærestoffet, sette elevene i gang med arbeidet og hjelpe dem som ikke fikk til. I møtet med elevene ble det krevd noe mer av meg. Barna ville ha min fulle tilstedeværelse som voksen - ville at jeg skulle gi følelsesmessig respons, bry meg om dem. Dette kravet ble såpass sterkt at jeg ble tvunget ut av den lett distanserte lærerrollen, slik jeg hadde forestilt meg at den skulle være. Jeg måtte tillate meg å bli uforbeholden og ha en tillitsfull innlevelse for dem og deres liv. Jeg måtte forstå den kulturelle bakgrunnen i samfunnet de vokste opp i, deres måte å være i verden på. De skulle ikke være objekter eller oppgaver som jeg skulle «håndtere» når jeg var på jobb. Jobben som lærer fordret at jeg involverte meg som menneske og som ansvarlig voksen. Når denne erkjennelsen endelig var nådd, løsnet det faktisk for meg som lærer. Jeg lærte å se på barna som aktive, viljestyrte og tenkende mennesker som jeg skulle lede gjennom å *samhandle med dem*, ikke gjennom å ha herredømme over dem.

Max van Manen kaller dette *oppdragelsesorientert forståelse*, en forståelse av barn som vi finner hos voksne som har blitt foreldre. Det er en forståelse basert på et fullt og helt og nært kjennskap til barnets liv og til det som er særegent for det enkelte barn. I profesjonell forstand blir dette pedagogisk forståelse først når en er i stand til bevisst å holde «foreldre»-ambisjoner på barnets vegne atskilt fra en indre fornemmelse for hva som er til beste for akkurat dette barnet dersom det skal bli et ansvarlig og modent menneske. Pedagogisk forståelse framtrer ofte som en umiddelbar sans for det som skjer med barnet, og dette krever oppmerksomhet og

engasjement i nettopp dette barnet, det vil si sette barnet i sentrum (Van Manen, 1993).

Lev Vygotsky beskriver premisser for læring samtidig med kunnskapsoverføring. Også han var opptatt av den spesielle formen for samarbeid som skjer mellom læreren og eleven. Drivkraften for læring beror på barnets aktive deltakelse i egen læreprosess, i omdannelsen av det spontane til det vitenskapelige. Barnets ureflekterte erfaringer og tause kunnskap kan gjennom dialogen og lærerens kyndige veiledning artikuleres fram og danne grunnlag for ny kunnskap i barnet. Kunnskapen utvikles på barnets egne premisser (Kroksmark, 2006).

Så kom endelig dagen da jeg kunne motta vitnemålet som ferdig utdannet lærer, klar til å kunne tre inn i læringsprosessen sammen elevene «mine». Jeg hadde nok lært mye om barn i utdanningen, og hadde fått større faglig innsikt i skolens virksomhet og samfunnsmandat. Men det var i symbiosen mellom barn og voksen, i øyeblikkene med felles strev og seier jeg etter hvert ble satt i stand til å forstå lærerarbeidet som et *ansvar* og ikke bare en oppgave. *Ubevisst* hadde jeg beveget meg fra en lærerrolle som «en objektiv, rasjonell funksjon» til å finne meg selv som en moralsk ansvarlig voksenperson overfor ungene.

Nå vet jeg at det å være lærer ikke bare handler om å være profesjonell, det handler om to ting. Slik jeg forstår profesjonalitet i dag er dette noe som beskriver *dyktighet i yrkesutøvelsen*. Det betyr at jeg må ha forståelse av egne og andres *ferdigheter*, være *kyndig* eller ha *handlingskompetanse*. Med utgangspunkt i Schöns definisjon kaller Bengt Molander dette kunnskapsbegrepet *kunnskap-i-handling* (Molander, 1996).

I tillegg må jeg ha *dannelse*. Dette innebærer at jeg må ha forståelse av egen og andres kunnskap, og verdsette denne kunnskapen. Jeg alltid skal være oppmerksom, både overfor min egen personlige utvikling i yrkesutøvelsen og meg selv i det sosiale fellesskapet. Dette kaller Molander refleksjon–over-handling. Det er en etisk og moralsk fordring i dannelseskravet som jeg ikke kan unndra meg. Jeg må være årvåken og «se».

Kyndige praktikere

Læreren ser det som sitt ansvar å finne fram til hva elevgruppen eller den enkelte elev trenger av opplæring for å utvikle seg optimalt i forhold til de kognitive og fysiske forutsetninger som er satt for dette alderstrinnet. Slik dagens skole og utdanning er organisert vil læreren naturlig

nok forsøke å sikre at de som er under opplæring «får det de skal» av kunnskap for å oppnå dette. Da blir veien kort til å tenke planmessig og systematisk i stedet for menneskeorientert, ha fokus på egen undervisning i stedet for å tenke på det menneskelige samspillet med elevene. Læreren tar «det pedagogiske ansvaret» ut fra en forståelse av hva eleven skal *kunne* på det aktuelle alderstrinnet, og ut fra kravet om at *læringsutbyttet* skal testes. Og dette blir faktisk gjort i beste mening, man tvinges til å tro at læringsnivået heves gjennom prinsippet om *teaching-by-testing*. Etter hvert tror læreren at han kan *skape* kunnskap hos elevene, som om kunnskapen var et produkt.

Da jeg selv arbeidet som lærer var jeg nok ikke alltid like bevisst på at kunnskapssynet som lå til grunn for pedagogikken i de nasjonale læreplanene kunne være instrumentell. Vi var rede til å følge prinsippene i disse styringsdokumentene, og vi brukte læreplanene som vårt viktigste redskap for egne undervisningsplaner. Likevel kom vi fram til, gjennom daglige diskusjoner og møter, vårt eget felles grunnsyn for den pedagogiske virksomheten. Helhet og sammenheng skulle prege vår opplæring og elevene skulle være i sentrum for alt vi gjorde. Vi innrettet oss til å balansere mellom de nasjonale føringene og vår egen pedagogiske forståelse, som var tilpasset en lokal og annerledes skolehverdag.

Her lærte jeg mye av det spesielle lærerarbeidet i fådelte skole, nettopp fordi lærebøkene og lærerveiledningene ikke var tilpasset den skoleformen som vi praktiserte i. Derfor måtte vi utvikle våre egne måter å tenke undervisning på. Vi ble nødt til å differensiere undervisningen slik at alle elevene på ulike nivå kunne ta del i de samme oppgavene og læringsaktivitetene. På vår skole organiserte vi elevene innenfor aldersblandete klasser, med to eller tre årstrinn i hvert klasse. Aldersblandingen krevde at måtte vi bruke mye tid til planarbeid, og vi hadde tett samarbeid for å følge opp lærestoffet i de ulike årstrinnene. Vi laget flerårige rulleringsplaner for å sikre at alle emnene i fagplanene var gjennomgått i de ulike trinnene. En annen stor utfordring var å finne lærebøker og lærerveiledninger som passet med vår arbeidsform. Vi kunne ikke bruke disse verktøyene fullt ut i organiseringen av skolehverdagen på grunn av aldersblandingen i klassene. Dette førte til vi også laget svært mye lærestoff og undervisningsopplegg selv, og vi valgte ofte å periodisere undervisningen under temabaserte prosjekter.

Selvsagt var vi opptatt av undervisningstrendene som rådde på den tiden, gjennom å delta i de nasjonale skoletiltakene og ressursene som fulgte med dem. Vi begynte tidlig med å arbeide systematisk med utvikling og testing av lese- og matematikkferdigheter, selv om dette ikke var et formalisert krav på denne tiden. Derfor deltok vi i forebyggende systemarbeid og systemutviklingsprosjekter som ble tilbudt oss gjennom PP-tjenesten og RKK. Vi bygde opp en flerårig struktur for hvordan leseferdighetene skulle utvikles og forbedres. Vi belyste matematikkfaget i hverdagen ved å knytte deltemaer til andre fag som heimkunnskap, kunst og håndverk, kroppsøving og naturfag.

Men samtidig la vi stor vekt på å bygge opp et godt verdigrunnlag hos både lærere og elever. Vi ville at elevene våre skulle utvikle sin egen identitet og bli stolt av seg selv og stedet de kom fra. Stedsbasert læring skulle inkorporeres i undervisningen, og oppdragelse være en del av den daglige virksomheten. Gjennom denne pedagogiske forståelsen ble vi utfordret hele tiden til å tenke på de ulike elevenes ståsted og ulike forutsetninger for å lykkes i læringen.

Vår didaktiske løsning var å tenke *kunnskapsområder* i stedet for fag, og å tematisere undervisningen ut fra de valgte områdene. Den samfunnsaktive skole ble grunnlaget for å ivareta dannelsesperspektivet i vårt pedagogiske arbeid. Foreldrene delte dette synet og bidro til at dette ble et viktig satsingsområde for skolen. Vi dro i gang prosjekter som «Barn og unge møter sin egen historie» og «Skolen som grendesenter». Her samarbeidet vi med foreldre og lokale lag og foreninger der elevene fikk oppdrag som hang sammen med behov som bygda hadde. De fikk opptre på arbeidsplassen til foreldrene og gjennomføre «forskningsprosjekter». På bestilling fra fikk de saker de skulle utrede, eksempler på slike oppdrag var å lage oversikt over gamle husmannsplasser i bygda og å utrede helselagshistorien i forbindelse med et 50-årsjubileum. Med dette lærte elevene å bli kjent med sin egen heim plass og sin egen bakgrunn og kulturarv. De var med på å finne fram til interessante læringsarenaer utenfor skoleområdet, gjøre samfunnsnyttig researcharbeid og legge fram resultatene på møter og tilstelninger.

Når jeg ser tilbake på denne tiden, tenker jeg at vi var *kyndige praktikere*, som brukte mye tid på å reflektere over egen praksis. Jeg tenker at vi forsto det flersidige ansvaret i lærergjerningen, og forpliktet oss både overfor det offentlige oppdraget vårt og det moralske ansvaret vi hadde for elevene våre.

Anita Berg-Olsen har skrevet doktorgradsavhandling om fådeltskolens *forskjellighet* fra det generelle bildet av norsk skole. I boken Omsorg eller formål (2008) beskriver hun den særegne rollen fådeltskolen har i små lokalsamfunn. Det er en symbiose mellom lærere, elever, foreldre og lokalsamfunn som skaper en spesiell pedagogisk kontekst i denne skoleformen. Hun omtaler lærernes forståelse av egen rolle i en *utvidet lærerkode*, der de på den ene side er tradisjonelle lærere og på den andre side er ressurspersoner for opprettholdelse av sosialt liv og kulturliv i bygda. I denne doble relasjonen utvikles en naturlig, taus forståelse av skolen som arena for sosial og kulturell integrering, sier hun. Lærerne utnytter tilknytningen til bygdas virksomhet til egen pedagogisk virksomhet. Berg-Olsen beskriver dette slik: «Gjennom tid og tradisjoner har det utviklet seg en kulturmodell som er formidlet gjennom generasjoner om skole- og lokalsamfunnsrelasjoner, og om hvordan man forholder seg til hverandre....Felles forpliktelser, prioriteringer og omsorg for elevene utgjorde et system av regler og verdier som styrte relasjonene mellom partene» (s. 258). Samtidig beskrives relasjonen mellom lærerne og lokalsamfunnet til å være «preget av profesjonell avstandstaking». Fådeltskolelæreren holdt en form for distanse fra direkte intimitet og vennskap i mer uformelle situasjoner, for å kunne balansere eget forhold til skolens offisielle verdier og den lokale kulturen. Jeg gjenkjenner vår arbeidsform i det hun skriver, og tenker at fådeltskolen kan være en god arena for å utvikle profesjonsfaglig og profesjonsetisk forståelse. Dette under forutsetning av at lærerkollegiet bruker tid til å reflektere over egen praksis.

Veien fra klasserommet til administrasjon og ledelse

Etter å ha arbeidet noen år påtok jeg meg ansvaret som oppvekstleder i den lille grendeskolen jeg arbeidet i. Oppvekstlederrollen innebar samtidig ansvaret for å lede barnehagen i bygda. I utgangspunktet var dette ikke noe «karrierehopp» jeg hadde ønsket meg, jeg trivdes godt i klasserommet sammen med ungene. Men skolesjefen presset på og ville at jeg skulle søke på denne jobben, fordi jeg underveis hadde fått litt ledererfaring fra en annen skole.

Så jeg tok likevel sjansen på å prøve meg i lederrollen, selv om jeg var skeptisk og hadde temmelig dårlig selvtillit overfor ansvaret jeg ville få. For det første hadde foregående rektor vært drivende dyktig, og hun hadde valgt å slutte for å gjøre et karrieresprang høyere oppe i utdanningssystemet. Dette ville bli som å hoppe etter Wirkola, tenkte jeg, og gruet meg litt for det som ville komme. Faktisk var det foreldrenes forventninger jeg var mest engstelig for, selv

om jeg kjente de fleste av dem. De var vant til en sterk rektor, en som hadde tatt mye ansvar for utvikling både i lokalsamfunnet og innenfor skolen.

Jeg lå våken natt etter natt og bekymret meg for hva dette lederskapet ville innebære, og spekulerte på hvordan jeg skulle te meg som leder. Førrige rektors lederstil kunne jeg ikke kopiere, til det var vi for forskjellige. Hun var erfaren og svært reflektert - og drivende dyktig. Siden hun hadde arbeidet lenge med å bygge opp felles pedagogiske visjoner og målsettinger i kollegiet, hadde hun gått opp denne veien allerede. Lærerne på skolen vår var godt samstemte og flinke med barna. Vi fikk til mye *godt* og hadde positive erfaringer fra det pedagogiske arbeidet vårt. Foreldrene ga uttrykk for at de var fornøyde og involverte seg i virksomheten vår. Selv var jeg forholdsvis uerfaren som lærer, og kunne lite om ledelse. Jeg var nok mer av det hverdagslige og kreative slaget, ikke så klarsynt og strukturert som henne.

Som leder ville jeg få ansvaret for at samarbeidet med de andre lærerne og foreldrene fortsatte å fungere, og at alle trivdes med min måte å organisere skolearbeidet på. Ville jeg være sterk nok til det, eller ville foreldrene oppfatte meg som useriøs? Jeg kom fram til en erkjennelse om at elevene måtte fortsette å være hovedfokuset mitt i tiden framover. Å ivareta deres framgang, trygghet og trivsel måtte være det viktigste for meg, også som leder. Kanskje ville jeg ikke klare å tenke de store tankene og ha de høyeste visjonene. I stedet skulle jeg prøve å fortsette med å ha det enkelte barn i tankene, og forsøke å følge de etiske prinsippene som ligger i å være nær i ansvaret for barna. Gjennom å være i nærkontakt med elevenes oppvekstmiljø måtte jeg videreføre det gode forholdet mellom skolen, foreldrene og lokalmiljøet som tidligere rektor hadde hatt som pedagogisk strategi, og som lærerne ved denne skolen hadde vært med på å bygge opp over mange år.

Min oppfatning av nærhet i ansvaret for elevene bunnet i en taus forståelse om den lille lokalskolens rolle i elevens verden og den utvidete lærerrollekoden i denne skolen. Nærheten skulle ikke nødvendigvis preges av intimitet og vennskap, men av en dypere forståelse av barnets erfaringsgrunnlag og utviklingspotensiale. Jeg skulle gå en balansegang mellom aktiv deltakelse i barnets hverdagsopplevelser og den normative strukturen som skolen er underlagt.

Om å takle sterke følelser hos barn

Senere skulle jeg oppleve at denne lærerkoden ble utfordret. Jeg har med meg en opplevelse som skoleleder - en episode med en elev som har ligget på hjertet mitt helt fram til nå - mange

år etter. Jeg har lyst til å fortelle om vanskelige avgjørelser en lærer ofte må ta i møtet med elevene sine. Ikke alle dager er like rosenrøde, ikke alle hendelser like gode.

Per kom til oss som elev i 2. klasse et stykke utpå høsten, etter at vi hadde falt til ro med årets skolearbeid og rutiner. Vi kjente ham fra før, så han var ingen fremmed for oss. Moren hadde bodd noen år i bygda med familien sin, før hun av ulike årsaker valgte å flytte sørover. Nå hadde hun besluttet å komme tilbake igjen, fordi hun eide et hus på stedet og hadde muligheter til å få arbeid i bygda.

Jeg visste at Per hadde fått diagnosen ADHD allerede mens han var i barnehagen, men jeg visste lite om hvordan han hadde fungert etter at han hadde begynt i skolen. Jeg gledet meg til å se både ham og søsteren igjen. De var svært vakre og livlige barn begge to, og jeg tenkte de ville få det trygt og godt med å komme til vår lille skole.

Etter hvert kom papirene fra skolen Per hadde gått på, og her kunne jeg lett se at de hadde hatt noen problemer. Rapportene viste at han var noe forsinket i skolearbeidet, dette ble begrunnet med guttens angst og uvilje mot å være i klasserommet. Skolen og læreren hadde brukt både tid og en god del ressurser bare til tilvenning. Han hadde blant annet tilbrakt mye tid med å sitte under pulten sin og sysle med ting. Jeg stusset litt, men visste fra før at han kunne ha dager der han var stri og egenrådig. Dette får vi klare, tenkte jeg, og var relativt sikker på at det ville gå greit. Sinte barn er redde barn, vi skal nok klare å få gutten til å bli trygg.

Med hånda på hjertet må jeg si at jeg var totalt uforberedt på det som skulle komme. Fra første skoledag hos oss snudde Per bokstavelig talt opp ned på hele tilværelsen vår! Som lyn fra klar himmel kunne gutten bli som omskapt - han var som en rasende tiger i bur! Han skrek og bante, slo og sparket. Han nektet å arbeide, han hatet meg og de andre lærerne, han hatet å gå på skolen, han hatet de andre barna! Jeg ble gjerne koblet inn dersom læreren ikke klarte å få roet ham, og jeg måtte ofte ta ham med meg til kontoret mitt slik at vi fikk være alene til raseriutbruddet stilnet.

Det skulle etter hvert oppstå en rekke opprivende episoder med Per. Stort sett hver dag kom disse utbruddene som skremte de andre elevene og gjorde lærerne oppbrakte. Jeg så at situasjonen ble stadig mer uholdbar, og etter hvert ble jeg nødt til å innhente hjelp. Jeg oppsøkte skolekontoret for å få tildelt ressurser til en assistent som kunne hjelpe ham til å beholde roen og finne seg til rette i hverdagen. Helsesøster og PPT ble koblet inn, gutten ble foreskrevet Ritalin for å dempe de sterke følelsene - uten at dette hjalp noe særlig. Gang på

gang rømte han fra oss, slik at assistenten og jeg måtte ut for å hente ham. Vi fant ham som oftest hjemme på trappa, der han ville sitte og vente til moren kom heim fra jobb. Hver gang måtte jeg bruke all min kløkt og overtalelsesevne for å få ham inn i bilen og med meg tilbake.

Situasjonen toppet seg en dag det hadde vært mye uro i klassen til Per. Han hadde vært frekk i kjeften og sagt mange stygge ting. Læreren var sint og assistenten frustrert over oppførselen hans, og de andre barna hadde vendt seg mot ham fordi de syntes han var slem og ekkel. Dermed hadde det braket løs. Han hadde slått overende flere pulter og gjøvet løs på en av de andre guttene, og læreren hadde måttet holde ham fast for å skille de to. Jeg ble tilkalt av assistenten for å hjelpe til med å redde situasjonen. Jeg tok ham som vanlig i hånda og fikk ham ut av klasserommet. Per fulgte med slik han pleide, men da vi kom inn på kontoret mitt ble jeg virkelig overrumplet. Han satte i med et høyt og skingrende skrik, og så kastet han seg mot meg, klorte meg i ansiktet, slo og sparket. De brune øynene hans var helt svarte og svetten rant nedover ansiktet. Selv om han bare var 8 år var han sterk, så jeg klarte nesten ikke å holde ham unna. Et kort øyeblikk kjente jeg at jeg ble redd og fryktelig usikker. Han hadde aldri gjort noe sånt før, og jeg tenkte at jeg burde tilkalle hjelp slik at jeg fikk kontroll over gutten.

Men midt oppi alt fikk jeg øye på fortvilelsen og angsten som nå lyste ut av øynene på gutten. Jeg gjenkjente ensomheten og smerten han følte.

Da fant jeg tilbake til roen. Resolutt tok jeg tak rundt ham og holdt ham så fast jeg kunne, selv om han sprellet, sparket og klorte. Vi ramlet overende mens han skrek at jeg skulle slippe ham. Der nede på golvet fortsatte jeg å holde ham mens jeg hvisket i øret om og om igjen at jeg skulle passe på ham til han ikke var sint lenger. Etter noen lange sekunder - eller var det minutter? - kom gråten, og han gråt hjerteskjærende mens han rystet og skalv over hele kroppen. Møysommelig kom vi oss opp igjen og over i en stol, der jeg tok ham på fanget. Jeg strøk ham over håret og fortsatte å snakke lavt for å roe ham. Jeg sa at jeg var glad i ham, selv om jeg ikke ville han skulle slå og være sint. At jeg ville han skulle ha det godt på skolen sammen med oss andre. Vi satt lenge slik, til den spente, lille kroppen slappet av, gråten stilnet og han klarte endelig å si noe. Han var fryktelig lei seg for at han hadde slått både meg og den andre gutten. Det var tydelig at han skammet seg over raseriutbruddet, og at han var redd for hva de andre ungene skulle tenke om ham. Jeg forsto at han følte seg ydmyket av

situasjonen og at han kjente seg ensom, og jeg så hvor liten og sårbar han var. Den stakkars lille gutten følte seg uelsket og uønsket av alle. Han ønsket å bli sett og likt, være slik som alle de andre. Ville ikke være sinte og ekle Per.

Vi satt lenge tett sammen og prøvde å fordøye det vi i fellesskap hadde gjort og opplevd. Vi kjente oss nok både skamfulle og usikre, begge to, og ingen av oss hadde lyst til å gå tilbake til klasserommet etter dette. Men til slutt valgte jeg å trosse de motstridende følelsene, og bestemte at vi skulle gå tilbake. Jeg ble med inn i klasserommet og satt hos ham en stund til han taklet situasjonen, slik at assistenten kunne overta. Det var dørgende stille resten av dagen i klassen. Læreren og assistenten var bleke og tause, og jeg så at de tenkte sitt om det som hadde skjedd. Men jeg kjente at jeg, på tross av framgangsmåten, hadde klart å nå inn til Per denne gangen. Vi hadde funnet fram til en ny tillit mellom oss, en tynn forbindelsestråd som ville gjøre det mulig å fungere godt sammen som lærer og elev, som voksen og barn.

Etter denne hendelsen gikk det faktisk bedre med Per. Medisinen han fikk gjorde nok ham roligere, men samtidig ble han passiv og uopplagt av den. Moren besluttet etter en stund at medisineringen skulle kuttes ut, fordi hun ikke likte disse forandringene hos gutten sin. Likevel ble de voldsomme utbruddene stadig sjeldnere, og han tødde opp etter hvert. Han ble med på juleskuespillet der han fikk en rolle han taklet, han deltok i sløyduka utpå ettervinteren der han storkoste seg sammen med en av fedrene som hjalp oss. Han slet seg gjennom arbeidsoppgavene i skolefagene, selv om konsentrasjonen fortsatt var lav og han ble fort trett. Assistenten ble en god støtte for ham i disse timene. Han likte henne og fant ro sammen med henne. Selv om hun var ung, var hun både snill mot ham og bestemt når det trengtes. Etter hvert fant både barn og voksne tilbake til trivselen og tryggheten i skolehverdagen.

Ved skoleårets slutt i juni hadde vi arrangert grillfest med foreldrene den siste kvelden. Da rømte Per igjen. Etter å ha fått morens aksept satte jeg av sted for å hente ham, slik jeg pleide. Jeg fant ham igjen like ved heimen, og da sto han og gråt. Fordi han var redd for at jeg ikke skulle være der når neste skoleår begynte. Jeg kjente hjertet mitt blø for denne gutten. Selv om jeg hadde vært frustrert over ham mange ganger dette året, kjente jeg på den sterke ansvarsfølelsen jeg hadde for ham. Jeg ønsket inderlig at han skulle våge å bli mer tillitsfull overfor meg og andre voksne. På tro og ære lovet jeg ham at vi skulle møtes igjen om noen uker, og tok hånda hans i min. Slik gikk vi hånd i hånd tilbake til de andre.

Den gang som i dag fantes det et eksternt system og hjelpeapparat som skulle støtte foreldre og skolen i å tilpasse opplæring til det enkelte barn. Når en elev fikk problemer og behovet for hjelp strakk seg utover den daglige virksomheten, kunne ansvaret oppleves som vanskelig å takle for oss lærere. Ofte torde vi ikke å stole på at vår egen faglighet og kyndighet var tilstrekkelig, at vi hadde nok kunnskap om barnets behov. Veien til å iverksette spesialpedagogiske tiltak var derfor forholdsvis kort. PP-tjenesten ble gjerne koblet inn slik at vi kunne få faglig støtte fra et høyere kompetansenivå. Samtidig var vi veldig opptatt av å få tilført flere ressurser slik at vi kunne tilpasse undervisningen til den spesielle elevens behov. Meningen var god. Vi ønsket det beste for alle elevene våre, og ville ikke ta sjanser på at tiltakene våre feilet. Hvorfor hadde vi et så stort behov for å kategorisere elevene, putte dem inn i «bokser»? Jeg reflekterte ikke så mye over dette da jeg fortsatt var i skolen. Jeg valgte å stole blindt på at det var riktig å ta i bruk de eksterne fagapparatene når et barn trengte ekstra hjelp. Tenkte at dette var en juridisk rett som barnet og foreldrene hadde, og min oppgave var å ivareta disse rettighetene.

Det Per og jeg opplevde i felleskap var sterkt, skremmende og følelsesmessig vanskelig å takle. Var denne handlingen en krenkelse av dette barnet, eller var det til syvende og sist et forsøk på grensesetting og omsorg? Bebreider han meg i dag eller ga jeg ham den tryggheten han trengte, som et sårbart og avkledd barn?

Det etiske ansvaret – om å ha emosjonell dømmekraft

Jeg visste da og tenker fortsatt at denne hendelsen var i grenseland for hva en voksen kan gjøre mot et barn. I årenes løp har jeg hatt mange kvaler, der jeg ofte har tenkt at jeg kanskje burde ha handlet annerledes. Hva hadde skjedd om jeg hadde tilkalt hjelp fra de andre lærerne? Ville han ha roet seg før, eller hadde kanskje ydmykelsen blitt enda større for ham? Den gangen tenkte jeg at jeg sparte ham for å utlevere seg selv mer enn høyst nødvendig overfor de andre, ved å velge å være alene med ham og møte sorgen og sinnet hans. Det var sikkert mange grunner til reaksjonsmønsteret hans, noe jeg etter hvert så konturene av, men som jeg ikke vil komme inn på her. Da denne episoden skjedde tenkte jeg intuitivt at han trengte noen som viste ham følelser, og samtidig faste rammer som ga ham trygghet. På tross

av metoden jeg brukte håper jeg at jeg faktisk klarte å gi ham dette. Men samtidig så jeg at de andre voksne var i tvil om hva som hadde skjedd bak den lukkede døra mi, og jeg forstår jo dette. Vi snakket heller aldri mer om denne dagen, hendelsen ble for vanskelig å ta opp. Fysiske oppgjør med barn var og er nokså tabubelagt, og kontroversielt i skolesammenheng.

Løgstrup mente at det ligger som en naturlig drift i mennesket å handle etisk overfor andre menneskers liv og nød (Løgstrup, 2000). Noen ganger kan vi imidlertid komme i valgsituasjoner der det oppleves som galt uansett hva vi gjør. Vi føler at vi må gå på akkord med verdier vi ønsker å stå for, og normer vi er forpliktet til å overholde. Slik jeg forstår det, er det felles for Løgstrup, Kierkegaard og Kant at de legger sterk vekt på det personlige ansvaret for å handle etisk, enten motivasjonen kommer fra møtet med medmennesker, fra følelser eller fra fornuft. Vi kan kanskje si at de til sammen viser oss at når vi er stilt overfor etiske dilemmaer, må ta i bruk både hodets tankekraft (Kant), hjertelaget (Løgstrup) og magefølelsen (Kierkegaard).

Hvordan vet vi hva et annet menneske, et barn trenger? Hva legger vi til grunn når vi definerer andre menneskers behov for oppfølging og omsorg? Hva blir det viktigste i tilfeller som dette - når barn bryter sammen og mister seg selv? Når krisen er et faktum har man ikke god tid til å sikre seg mot å gjøre feil. Oftest må man handle fort og man vet ikke alltid hva som blir rett og galt, og hvilke konsekvenser handlingene får. Det finnes to alternativer - å gjøre ting rett eller å gjøre de rette tingene, og helst må begge deler stemme. Jeg tror vi må våge å koble inn intuisjonen når fornuften ikke kan gi alle svar, bare *gjøre* det som kjennes riktig der og da. Man må våge å bruke *emosjonell dømmekraft*, slik Martha Nussbaum sier dette (Nussbaum, 2001). Vi må våge å ta det moralske ansvaret i møtet med andre mennesker, gjennom å være årvåkne på det de prøver å uttrykke.

Tvilen om at jeg alltid utførte rette handlinger mens jeg var lærer kommer jeg imidlertid aldri i fra. Jeg vil aldri få vite konsekvensen av mine handlinger, fordi jeg ikke lenger har kontakt med alle elevene jeg hadde. De er alle blitt voksne, og de fleste har reist av sted til å utføre jobb og utdanning. De jeg fortsatt møter har imidlertid skikket seg vel og er alle på hils. Jeg håper selvsagt at de har gode minner fra skoletiden, og at de har positive tanker om meg. At jeg ikke krenket dem, men behandlet dem med respekt. At jeg kanskje var streng, men likevel rettferdig. Selv husker jeg denne tiden som givende og utviklende for meg både som person, lærer og leder. Disse erfaringene bærer jeg med meg i all forståelse jeg har rundt læring,

utvikling og utdanning. Det jeg har mest glede av å tenke tilbake på fra tiden i denne skolen er opplevelsen av mestring. Jeg kjenner på at vi virkelig «fikk det til» - at vi lyktes med vår skolefilosofi. Jeg tror at vi lyktes så godt i arbeidet på skolen fordi både elever og lærere og trivdes med å være sammen og arbeide sammen. Som lærere fikk vi mulighet til å ha en oppdagende og reflekterende holdning til arbeidet vårt, og vi hadde friheten til å utvikle vår egen pedagogiske bevissthet. Vi var tett innpå elevene og foreldrene deres, var opptatt av å samarbeide om hva som var best for det enkelte barns utvikling. Først og fremst er det det gode og nære samarbeidet mellom lærerne, elevene og foreldrene som har gjort størst inntrykk på meg.

Humboldt framholder samspillet mellom individer som en forutsetning for sosial utvikling og selvdannelse. Han sier at aktiv deltakelse i samspillsprosesser både krever og fører til frihet. Men individene må ikke være underlagt tvang for å kunne utvikles til å bli de unike personene de er, de må stå utenfor krefter som vil styre livet deres inn mot noe de ikke er.

Jeg har forstått at oppmerksomheten min mot hva som er *godt for alle* er en forutsetning for at samarbeidsforhold skal fungere godt. Jeg er glad for at jeg fikk lov å oppleve harmonien i et godt samspill, at jeg har fått kjenne på hvordan det kan være når et kollegium er samstemt og samarbeidsklimaet godt. Det styrker meg i troen på at arbeidskultur kan endres med bevisstgjøring, og ikke minst med raushet mellom menneskene som skal omgås og arbeide sammen.

Fra intuisjon til paragrafer

Et tilbakeblikk på utviklingen av kvalitetsbegrepet i grunnutdanningen

Mitt verdigrunnlag som lærer bygger på prinsipper for skolens arbeid på 80-tallet - der nasjonale planer fortsatt inneholdt elementer fra tidligere ideologier om utvikling av velferdsstaten, ideologier som bygger på like muligheter for alle i samfunnet. De nasjonale mønsterplanene M74 og M87 for grunnskolen hadde stort fokus på å tilpasse undervisningen til elevenes ulike behov. Det å være lærer i skolen på denne tiden var en utrolig spennende reise i kreativitet og pedagogisk utfoldelse. Prosessen med *modernisering* av norsk utdanning var riktignok påbegynt, og tendensen i denne var en sterkere styring av skolens virksomhet. Nasjonale læreplaner var innført som styringsverktøy, og etter hvert ble lærerne pålagt å

utføre et omfattende planarbeid for å dokumentere egen undervisning både nasjonalt og lokalt. Men likevel beholdt vi som var lærere på denne tiden en følelse av å ha frihet i lærerarbeidet, fordi skoleutvikling og prosjektorientert arbeid var så sterkt vektlagt i læreplanene. Både i M74 og M87 var generell del sterkt preget av den såkalte *progressive pedagogikken*. Den sterke normative tenkningen fra 60-tallet ble myket opp og nivådelingen i ungdomsskolen tatt bort. Fra å ha stått i tradisjonell «kateterundervisning» utviklet mange lærere i denne perioden en ny pedagogisk tenkning og annerledes didaktikk, som tok utgangspunkt i elevenes erfaringsgrunnlag, interesser og lærelyst. Dette verdigrunnlaget gjennomsyret vårt syn på hvordan vi som lærere skulle ivareta og bidra i elevenes læringsprosess. Selv om vi måtte forholde oss til hovedretningslinjer fra sentralt hold, var det legitimt å utvikle lokale læreplaner med utprøving av nye læringsarenaer og arbeidsmåter.

Mange nye og spennende undervisningsmetoder ble en følge av dette. Lærerne tok undervisningen ut av skolebygningen. De etablerte samarbeidsprosjekter med lokale ressurspersoner som introduserte ungene for daglig virksomhet og kulturtradisjoner i lokalmiljøet. Det såkalte utvidete klasserommet var en viktig undervisningsform allerede på denne tiden, og en stor kilde til motivasjon og engasjement i lærerarbeidet. Vurderingsarbeidet var forholdsvis demokratisk, og baserte seg i stor grad på samtaler med eleven og med foreldrene. I prinsippet hadde barnets utvikling og modning vel så stor betydning som faglig mestring i skolearbeidet. Slik opplevde jeg oppgaven min som lærer.

Etter hvert hevdet kritiske røster at mønsterplanene fra denne perioden ikke lot seg etterprøve, de «var for intuitive» i sin form og innhold. Det ble vanskelig å etterprøve om opplæringen ga resultater etter intensjonene i lærerplanene, ble det sagt. Samtidig ble det sådd tvil om likhetsprinsippet ble godt nok ivaretatt i opplæringen i norsk skole. Man fryktet at prinsippet om enhetsskolen sto i fare på grunn av forskjellighet i skolenes undervisningspraksis. Snart kom kravet om en ny og mer målrettet læreplan og om endringer i lovverket for skolen.

Alfred Telhaug omtaler skolereformene som *restaurativ skolepolitikk* i boken *Politikk og profesjon* (1997), som kom ut samtidig med innføringen av ny læreplan for grunnskolen i 1997. Begrepet «målstyring» ble imidlertid lansert som et prinsipp av kunnskapsminister Gudmund Hernes, gjennom innføringen av Reform 94. Da L97 ble innført var det helt klart at sentral skolepolitikk gikk tilbake til en mer normativ skoleorganisering og strammere styring. Man tok utgangspunkt i nasjonale behov for å styrke landets konkurransevne innenfor et stadig mer globalisert marked. Skolen skulle mer enn før utvikle en kompetanse for

arbeidslivet med økonomisk vekst som mål. Barndommens egenverdi og dannelsesperspektivet, som var så viktig i M87, ble tonet noe ned.

Moderniseringspolitikken ble styrket under Kristin Clemets tid som utdanningsminister i 2001-2005. Økt vekt på skolens bidrag til norsk konkurranseevne og økonomisk vekst ble et viktig element i skolepolitikken etter årtusenskiftet. Det verdimessige ståstedet i Kunnskapsløftet fikk et normativt preg, der begrepet *kompetanse* ble delt opp ulike *kompetanseområder*. Så utviklet man et sett med standarder og indikatorer for kvalitetsutvikling i skolen – med økt vekt på testing, nasjonale prøver, konkurranse mellom skoler og rangering av skoler.

Også i dagens skolepolitikk er standardiseringsideologien høyst levende. Ja, tenkningen er kanskje verre enn noensinne. Det er tanken om forventninger og resultater som styrer skolens virksomhet. Nå har man begynt å tenke normativt om læring i barnehagen i tillegg – den nye retorikken om barnehagens arbeid er *kvalitet, kartlegging, tilsyn, dokumentasjon og vurdering, tidlig innsats!* Altså er forventninger om resultater også i ferd med å bli et begrep også i de første leveårene hos et barn.

Vi er visst i ferd med å «glemme» at barna våre er tenkende, frie og lekende vesener, *som både i kropp og hode må få vokse i eget tempo!*

For å underbygge dette beveger jeg meg tilbake til nåtiden. Jeg for kort tid tilbake å tilbringe et år i skole- og barnehageadministrasjonen i hjemstedskommunen min, fordi jeg følte behov for å komme ut for å lære og oppdatere meg på virksomheten i barnehagen og skolen. Gjennom å være såkalt skole- og barnehagefaglig ansvarlig fikk jeg et visst innsyn i de store endringene som etter hvert har kommet inn i skolesystemet. I tråd med ideologien fra Bologna-prosessen har målstyring fått et sterkt rotfeste i skolen.

Jeg oppdaget snart at prinsippene om *tilsyn* og *vurdering* vektlegges svært sterkt i all skolerettet virksomhet idag. Stortingsmelding 30 s. 26 framhever følgende: (om systemlæring) «skolene må bli flinkere til å identifisere utfordringene de står overfor og hvordan de skal løses». I Stortingsmelding nr. 11 s.12 står det om læreren og lærerrollen: «Læreren er den påvirkningskilden som har størst betydning for elevenes skoleprestasjoner - ut over elevene selv og hjemmene deres». Denne stortingsmeldingen er en av flere vurderinger fra Kunnskapsdepartementet av hva som er viktig å satse på for å heve skolen

som opplæringsinstitusjon, og hvilke tiltak som må settes inn for å kvalitetssikre skolevirksomheten. I kjølvannet av de mange nye direktivene lanserer Utdanningsdirektoratet prosjekter gjennom programmer som «Bedre vurderingskompetanse» og «Vurdering for læring». Andre skoleutviklingsprosjekt som «Respekt» og «Systemarbeid i skolen» kanaliseres på løpende bånd ut til kommunene, og ressurser til videreutdanning for lærerne styres inn mot disse formålene. Alle disse programmene har størst fokus på formativ vurderingspraksis. Eksterne faginstanser som PPT og regionale kompetansesentre har fått en stadig sterkere og større rolle som «coach» for skolene. De har fått legitimitet til å være med og styre skolens virksomhet.

Som skole- og barnehageansvarlig i kommunen fikk jeg ansvaret for å ta beslutning om spesialpedagogiske ressurser til barn både i barnehagen og i skolen. Dermed fikk jeg tilgang til mange enkeltvedtak og spesialpedagogiske rapporter for disse barna. Jeg leste og så ulike vurderinger av både faglige og sosiale tiltak. I mange tilfeller var dette vond lesning, og jeg opplevde det nærmest som et overgrep mot både barn og foreldre å få innsyn i det som sto skrevet i rapportene. Mye av det som sto skrevet der var etter mitt syn svært krenkende mot barnets integritet. Lærerne hadde åpenbart vært opptatt av å være tydelige i sin beskrivelse av virkningen av tiltakene, og ikke tenkt på det som de skrev var et stempel på barnet som ville bli arkivert på ubestemt tid i framtiden.

For meg ligger et etisk dilemma i dette å stille kliniske diagnoser på enkeltelever, skrive rapporter om elevens problemer og vurdere spesialpedagogiske tiltak. Jeg spør meg selv hvordan utenforstående fagpersoner kan vite hva et barn trenger, og gi anbefalinger på grunnlag av klinisk testing. Ofte har jeg lurt på hvorfor spesialpedagogikken har fått dette sterke grepet på skolens virksomhet. Er det fordi læreren ikke tør å møte den etiske fordringen, ikke vil ha det moralske ansvaret for barnet det gjelder? Det kan se ut som at en manglende yrkesfaglig selvfølelse og profesjonsforståelse er høyst levende i dagens skole. Og at det gis lite rom for at lærerne skal få reflektere over egen praksis og utvikle denne selvinnsikten.

Mange kritiske røster har hevdet i den senere tid at det har skjedd en dreining fra enkeltlæreres ansvar for enkeltelever, slik vi tenkte da jeg var lærer i skolen, til et kollektivt ansvar for elevgrupper. De sier at enkelteleven i større grad enn før blir klassifisert som kasus,

ved at uttrykket «spesielle behov» har erstattet elevens rett til tilpasset opplæring. Teoretisk kunnskap om barn og barns behov kan lett oppstå som absolutte sannheter når denne kunnskapen tas ukritisk i bruk i skolen og barnehagen. Barns behov defineres ut fra bestemte kriterier, og tiltak bestemmes ved at det stilles en form for diagnose. Jeg tenker at det kan ligge en fare i at eksterne fagmiljøer som PP-tjeneste og BUP overtar skolekulturen og menneskers liv, ved at det gis faglige vurderinger på barn man egentlig ikke kjenner. Det kan være svært vanskelig for foreldre og lærere å bestride anbefalingene som kommer fra de eksterne fagmiljøene, for eksempel på medisinerings av barn med atferdsproblemer.

Hans Skjervheim sa: «I oppsedinga vert det spørsmål etter tekniske løysingar når ein ikkje lenger har noko bestemt å seie til andre» (2002: s. 115). Har skolen og barnehagen ingen bevisst pedagogisk stemme lenger? Har lærerne sluttet å tenke på det etiske ansvaret sitt? Gradvis har kulturen for å stille kritiske spørsmål til skolens virksomhet stilnet, lærerne har innrettet seg til lydighet overfor den nye målstyringspolitikken. De som forstår at dette kan bære galt av sted velger kanskje å fortrenge de etiske dilemmaene som oppstår når utdanning blir produksjon. Eller de velger å gå ut av læreryrket. Slik blir de kritiske røstene etter hvert borte. Og systemarbeidet en stadig større plass i utdanningssystemet. Markedslogikken forsterkes. Det blir stadig viktigere å kontrollere virksomhet, å dokumentere resultater, å belønne de som «gjør det best».

Jeg har erfart at nærhet og følelsesmessig kobling mellom lærer og det enkelte barn er viktig for å støtte barnet i sin egen utvikling. I dagens skolevirksomhet er denne nærheten blitt et vanskelig tema, det er ikke prioritert. Bevisstheten om det menneskelige er i ferd med å forsvinne, barn blir objekter som skal formes og styres. Det finnes barn i skolen som sitter hele dager ved pulten sin uten å foreta seg noen ting uten at assistenten tvinger dem, drar dem etter håret. De er likegyldige, har gitt opp sin egen læring. Slik har det vært i flere år. Andre barn medisineres daglig for overhodet å kunne være i samme rom som de andre i klassen. Lærerne og skoleledelsen sier at de mangler ressurser til alternative tiltak. Foreldrene fortviler.

Kierkegaard, Marx, og Hegel advarte mot fremmedgjøringen av mennesket i den materialistiske verden. Hva det er vi gjør med de unge når vi velger å stigmatisere dem på denne måten? Jeg tenker at vi står i fare for å ta fra dem retten til å bli tenkende og selvgående mennesker. Vi velger å forme dem til å bli lydige nyttegenstander for samfunnet, og de som

ikke lykkes i å tilpasse seg risikerer å falle ut av samfunnsmaskineriet. I boka «Kunnskapsbløffen» (2012) skriver Magnus Engen Marsdal om to kommuner som har valgt å ta begrepet «kunnskapsskolen» helt ut, ved å gjennomsystematisere innholdet i skolen. Han har gjort en studie av opplevelsene lærere og barn har ved å være i denne skolekoden. Det er lesning som gir all grunn til bekymring. Er det dette vi vil med barna våre? Er dette kvalitet?

Hva opplever og lærer de unge innenfor dette styringsregimet? Hvilke valgmuligheter har de? Jeg tenker at opplevelsen av å ha selvbestemmelsesrett blir sterkt utfordret hos de fleste av barna. Alternativene blir enten å tilpasse seg systemet og gjøre det som kreves av dem, eller å stille seg likegyldig, gjøre opprør og droppe ut. Begge deler kan være like ødeleggende for den det gjelder – dette å bli drevet til enten trell eller taper.

Barnet blir etter hvert fremmed for seg selv og sine egne ønsker og behov. Den indre stemmen forstummer. Den sosiale distansen som vi mennesker utvikler når vi mister kontakten med oss selv er problematisk. Vi har sett unge gutter på TV som går av skaftet og angriper med vold mot skoler – mennesker i rus på gata med en kopp foran seg. Eller de som ikke får det til med livet sitt, som velger å «nave». Dette er mennesker på drift – bort fra seg selv og fra oss andre.

Tanker om å «gjøre tingene riktig»

Å bli en byråkrat

Jeg er en av de mange lærerne og skolelederne som etter hvert har valgt seg bort fra skolen og livet i klasserommet. I en del år har jeg vært tilsatt i en administrativ stilling ved en høyere utdanningsinstitusjon. Jeg underviser dermed ikke lenger, og har heller ikke faglig ansvar overfor studentene. Ansvarsområdene mine har hovedsakelig vært innenfor såkalt kvalitets- og systemarbeid. Studieveiledning og saksbehandling av studentsaker er oppgaver som har fulgt meg i alle disse årene. Jeg har også deltatt i prosjekter innenfor studieutvikling, samtidig som jeg har veiledet fagfolk i forbindelse gjeldende nasjonale regelverk, rammeverk og system i forbindelse med studieplanarbeidet.

Som administrativ saksbehandler opplever jeg en virkelighet der systemarbeid styrer det meste av hverdagen. Jeg forholder meg daglig til formelle krav, både til offentlig forvaltning og til høyere utdanning. I praksis vil dette si at jeg må kjenne lover, forskrifter og retningslinjer som styrer utdanningenes innhold, og som ligger til grunn for den administrative virksomheten ved høgskolen. I årenes løp har jeg brukt mye tid på å sette meg inn i og forstå alt regelverket som styrer oss. Jeg har hatt et stort behov for begrunnelsen, for å kunne forklare de beslutningene jeg har tatt. Jeg er en fagperson, jeg har en yrkesutdanning og yrkespraksis som gir meg grunnlag til å kunne kritisk vurdere, forstå og utvise skjønn i de sakene jeg skal behandle. Etter hvert har jeg lært å nyttiggjøre min egen kompetanse og yrkeserfaring på nye måter - ikke minst når det gjelder å se konsekvenser av beslutninger og tiltak. Det kjennes godt ut å ha lang fartstid. Jeg er blitt klokere og ikke minst - mer ydmyk for at utdanningsvirksomhet er sammensatt og arbeidsoppgavene komplekse.

I tillegg til å betjene studentene har jeg, sammen med kollegene mine i studieadministrasjonen, ansvar for å være støtteapparat for fagmiljøene. I praksis vil dette si å følge opp den faglige virksomheten ved hjelp av systemer og verktøy som skal overholde struktur og oversikt. Vår oppgave er å se til at systemene ivaretar studentenes utdanningsløp, samtidig som vi har ansvar for å følge opp alle regelverkene som styrer oss. Det er meningen

at vi skal være en støtte for faglig kreativitet og utfoldelse, og ikke en hemske for denne virksomheten. Et utfordrende kunststykke, vil nok mange si - og med god grunn. Til tider oppleves da også oppgavene som krevende og vanskelig å løse, fordi faglig virksomhet ikke nødvendigvis er lett å forene med rigide datasystemer og rapporteringsstrukturer. Det er nettopp i skjæringspunktet mellom system og faglig autonomi jeg finner det vanskelig å bevege seg.

Oppgavene jeg har innebærer mye kontakt både med kolleger, studenter og andre som henvender seg til høghskolen. Jeg korresponderer daglig både i skriftlig og i muntlig form - folk kommer innom kontoret mitt, telefonen ringer, jeg får brev og e-poster. Erfaringene fra mitt tidligere liv setter sitt preg på hvordan jeg takler samspeillet med andre mennesker, og utfører oppgaver som involverer andre mennesker. Først og fremst har jeg måttet fortsette å utfordre min egen innadvendthet, slik jeg måtte gjøre da jeg kom inn i skolen. Det er egentlig ingen forskjell på å relatere seg til voksne som til barn. De samme grunnleggende behovene er til stede når studentene trenger støtte i utdanningen.

Tvilen i administrativt arbeid

Jeg har erfart og lært at jeg må være åpen i dialogen med et annet menneske, og at vårt møte innebærer at jeg må kunne se en sak fra flere sider. Jeg bestreber meg derfor på å være en god samtalepartner og lytter. Men etter hvert som årene har gått merker jeg at ansvaret som offentlig saksbehandler har forandret noe i meg. Jeg har blitt mer formell i måten å tenke på. Erfaringene og forvaltningsansvaret har gjort meg mer forsiktig og mer redd for å trå feil. Det er så utrolig mye jus, økonomi og omdømmebygging som styrer min hverdag. Noe som igjen har gjort at jeg sikrer meg selv ved å lene meg på regelverk og juridiske prinsipper når jeg skal ta beslutninger i saker jeg får ansvar for. Derfor velger jeg ofte systemforståelsen, tryggheten i å *gjøre de rette tingene*, stedet for å ta beslutninger ut fra hjertelag eller sunn fornuft. Det settes krav til meg som saksbehandler at jeg skal tenke slik. Frykten for juridisk etterspill eller for at ureglementerte beslutninger skal skape presedens eller skade høghskolens omdømme har vært påskuddet for å handle slik.

Samtidig møter jeg meg selv i døra når det kommer til min egen forståelse av begrepet kvalitet. Jeg kjenner på hvor problematisk det er å balansere kravet til troskap til systemene og det etiske kravet jeg møter ved behandling av menneskene. Derfor kommer jeg stadig i diskusjon med studenter og ledere og hva som er riktig beslutning å ta i en sak. Velger jeg å

være rigid og holde meg til regelverket blir studentene misfornøyde, og da klager de ofte. Hvis regelverket lar seg tolke får de ofte medhold hos klageinstans som behandler klagesaken. Velger jeg å komme studenten i møte og finner mer kreative løsninger i saken, møter jeg misnøye hos andre saksbehandlere og ledelse for at jeg ikke har holdt meg til systemet. I begge tilfellene begynner jeg å tvile på min egen dømmekraft og evne som saksbehandler.

Jeg tenker at fordi jeg har blitt en moden kvinne, er mer reflektert, har flere knagger å henge vurderingene mine på, så burde jeg ikke tvile på denne måten. Jeg stresses av utenforliggende fenomener som griper inn og preger arbeidssituasjonen min. Så jeg strekker meg stadig mer for å bli flinkere i arbeidet. Stiller stadig høyere krav til meg selv, klarer ikke å ty til lettvinde løsninger. Jeg må vite at jeg opprettholder kvaliteten i arbeidet mitt. Det er krevende å stadig måtte slites mellom hva jeg innerst inne *føler* er bra og det jeg er nødt til å *tenke* er bra.

Fellesskap og motsetninger

Høgskolen jeg arbeider for er en gammel institusjon, som blant annet har hatt lærerutdanning som bærebjelke i over 90 år. Slik sett kan man si at høgskolen har lange tradisjoner og tung erfaring når det gjelder tenkning rundt lærerutdanningen og formidling av lærerens virke som profesjon.

Etter innføringen av høgskolereformen i 1994 ble imidlertid institusjonen omdannet fra å være en ren lærerskole til å bli en mer bredspekret høgskole. Slik jeg har fått dette beskrevet førte endringen til at det faglige fokuset ved høgskolen etter hvert forandret karakter. Fra å være konsentrert om tverrfaglig yrkesrettet utdanning, ble virksomheten dreid mot flere, mer rene fagutdanninger. Denne omstillingen forandret både studieporteføljen og forskningsarbeidet som kom i etterkant. De som har vært tilsatt lenge ved høgskolen sier at dette etter hvert har ført til en kulturendring i det faglige miljøet ved høgskolen. Arenaer for tverrfaglig samhandling er blitt færre, og noen fagseksjoner opplever at dette skaper avstand og motsetninger. Noen fagtilsatte gir uttrykk for at de savner tidligere faglige fora der de kunne diskutere felles faglige problemstillinger, mens andre ikke virker å ha problemer med å holde trivselen oppe innenfor egne fagseksjoner.

Ved overgangen til høgskole har de ulike fagmiljøene fått gode muligheter til å utvikle seg innenfor sine disipliner, og gjennom dette har et mangfold av nye og annerledes fagkulturer og studier fått vokse fram. Å ha et kreativt og ekspansivt faglig miljø ved høgskolen omtales selvsagt som positivt og spennende for de som arbeider her. Mange ønsker å dyrke sitt fagfelt

og være nyskapende innenfor undervisning og forskning nettopp på eget fagområde.

Pedagogisk vaghet i høyere utdanning?

Ut fra det jeg har lest av innhold i studieplanene har jeg en antakelse om at de kanskje arbeider uten å ha så sterkt pedagogisk perspektiv i egen faglig virksomhet, selv om arbeidet deres i stor grad består av undervisning. Jeg har ofte undret meg over dette og spurt meg selv om de kanskje mangler bevissthet om utdanningens egentlige hensikt. Og jeg tenker at dette i så fall kan være problematisk innenfor profesjonsutdanningen, som nettopp krever en spesiell type bevissthet. Tenker de på at studentene skal utvikle forståelse av faget deres i en yrkessammenheng? Ofte har jeg hørt faglærere, særlig lærere innenfor pedagogikkfaget, gi uttrykk for frustrasjon over manglende samstemthet i tenkningen rundt studentenes utvikling og dannelsesprosess. «Utdannings- og dannelsesperspektivet må gå hånd i hånd», står det i Kvalitetsreformen. Det konkrete arbeidet med å realisere en god kunnskapsutvikling så vel som dannelse hos studenten blir kanskje ikke diskutert på samme nivå i de ulike fagseksjonene. Jeg spør meg selv om dette et resultat av at dannelsesperspektivet i høyere utdanning er blitt betydelig svekket i de senere års utvikling. Jeg ser det når jeg samarbeider med de ulike fagmiljøene om innholdet i studieplanene, når lærerne strever med å konkretisere innholdet, vurderingskriterier og læringsutbytte for studiene sine. De fleste har et klart bilde på hva de skal undervise i, men de er vage når det kommer til det egentlige *formålet* for undervisningen.

Årsaken til kulturendringene hos oss kan samtidig forklares ut fra det stadig sterkere kravet til målstyring og systemarbeid som utdanningssektoren er blitt pålagt siden moderniseringsarbeidet tiltok på 90-tallet. Informasjonssamfunnet har brakt med seg nye kulturer som gir føringer for andre verdivalg enn det tradisjonelle verdigrunnet høyere utdanning har vært tuftet på. Behovet for omstilling, handling og effektivitet synes å være i ferd med å utkonkurrere ettertanken og refleksjonen i det vi gjør, og det virker som at vi ikke helt forstår eller er bevisste på dette.

Jeg tenker mye på hva dette gjør med oss og vår forståelse av oss selv og av viktige mellommenneskelige forhold. I utgangspunktet var solidaritet, empati og samhold viktige grunnpillarer i samfunnsbyggingen, og nødvendige prinsipper for å forstå hva som ligger i utdanningens natur. Når vi ikke tenker over eller stiller kritiske spørsmål til vår egen

virksomhet blir vi lett blinde for maktdiskurser som påvirker oss.

Å være pragmatisk

I det daglige opplever jeg at det administrative arbeid er klargjørende og nødvendig for å få virksomheten vår til å gå rundt. Likevel er forvaltning, systemutvikling og kvalitetsarbeid litt skremmende, syns jeg. Følelsen av at virksomheten vår stadig får et sterkere teknokratisk preg bekymrer meg. Jeg kjenner ofte sterk en motstand mot at dette skjer, samtidig med en slags en hjelpeløshet overfor at vi styres i den retningen. Ofte blir jeg i tvil om at det vi gjør er riktig og viktig for oss som institusjon. Det er krevende å holde tritt med de hurtige samfunnsmessige endringene, og vanskelig å være bevisst til en hver tid på de politiske hendelsene som styrer vår hverdag. Kanskje begynner alderen å sette sitt preg, jeg er kanskje begynt å bli mer treg og omstendelig på mine gamle dager? Faktisk tror jeg at langt yngre medarbeidere på huset er mer pragmatiske og tar lettere på disse tingene enn meg. Kan hende er de flinkere til å innrette seg etter de forordningene og premissene som settes for hvordan vi skal arbeide administrativt for god utdanning. Eller er de bedre i stand til å se stort på ting og leve mer i nuet? De har vokst opp i en annen tid enn meg, kanskje har de andre normsett som setter premisser for hvordan de tenker. Kanskje er de rett og slett såpass mye yngre enn meg at de ikke reflekterer så mye over slike store spørsmål i livet. Hva vet jeg?

Jeg er sikker gammeldags, jeg har vokst opp og levd en stund i fortidens samfunn. Jeg ble oppdratt etter godt innarbeidete tradisjoner i et lite bygdesamfunn, i en tid uten materiell overflod og med få tekniske hjelpemidler. Jeg har utviklet moral og dømmekraft ut fra opplevelser og erfaring i et annerledes samfunn enn dagens, samtidig som jeg har tilegnet meg ny og moderne kunnskap gjennom utdanning og arbeid i hele mitt voksne liv. I årenes løp har jeg måttet tilpasse meg til å leve i en ny tidsepoke med en rivende teknologisk utvikling og oppløsning av gårdagens normer og verdigrunnlag.

Systemtenkning og rasjonalisme

Platonisk filosofi - troen på fornuften og plikten

Platon hevdet at virkeligheten er to-delt. I samsvar med dette hevdet han at sansene ikke gir oss pålitelig kunnskap, at man bør leve bortvendt fra denne verden, at kun noen få utvalgte

har tilgang til den egentlige virkelighet og at de fleste mennesker derfor må styres av de som har denne innsikten. Platonikerne hevder gjerne at kun noen få utvalgte har kunnskap om rett og galt, og at disse må styre samfunnet. De har også en tendens til å benekte at mennesket har fri vilje, og hevder derfor at mennesket ikke kan holdes ansvarlig for sine handlinger.

Etter at naturvitenskapen etablerte seg i middelalderen har idéen om fornuft og fakta dannet grunnlaget for den moderne forståelsen av verden. Helt fra opplysningstidas framspring på 1700-tallet har vi mennesker blitt innprentet med *rasjonalitet* som en grunnleggende måte å se verden på, og politisk mål-middel-tenkning som virkemiddel for å oppnå utvikling og kunnskap. Senere kom den industrielle revolusjonen og utviklingen av et verdensomspennende økonomisystem, viktige historiske hendelser som alle danner grunnlag for det moderne teknologiske samfunnet slik vi kjenner det i dag. Max Weber snakker om den teknologiske rasjonalitetens dominans, at rasjonaliteten vi kjenner fra teknikk og økonomi har blitt et ideal for hele det moderne samfunnet.

Hannah Arendt beskriver arbeid og aktiviteter som en konsekvens av menneskets ønske om å dekke naturlige og grunnleggende behov. Hun snakker om tilbedelsen av produksjon i det moderne samfunnet som det motsatte av arbeid, der det som ikke resulterer i et målbart resultat betegnes som unyttig. Bare aktiviteter som resulterer i et produkt gjenstår som viktig. Menneskelige aktiviteter betraktes i et nytteperspektiv, og det som faller utenfor rammen av produksjon og konsum blir betraktet som verdiløs. Hun illustrerer dette med at alt vi gjør må ha en bestemt hensikt: «jeg går en tur i skogen *for å* trene, jeg sitter i en stol *for å* hvile». Gjør vi noe uten en slik bestemt hensikt, er det meningsløst og unyttig (Øverenget, 2003).

Blir nytteperspektivet rett i forhold til utdanning? Kan utdanning noensinne ses på som produksjon? Et menneskes kunnskap er jo ikke et produkt, er ikke et resultat av noe. Kan man da måle menneskelig læring? I ytterste konsekvens - er det ikke *nytteverdien* av dette mennesket man da måler? Om dette mennesket er skikket til å være en god samfunnsborger, utføre samfunnets oppgaver, *har vi bruk for deg?* I en verden som styres av mål-middelsystemer er det lett å henfalle til betraktninger av andre mennesker som objekter som skal måles og veies, der verdien av individet blir vurdert ut fra evnen til å tilpasse seg de normene som systemet setter. Vi har gjort oss avhengig av regler, normer og systemer for å skape orden i tilværelsen og unngå kaos. Vil det være mulig å finne en balanse mellom ivaretagelse av menneskelig frihet og samfunnets behov for kontroll av mennesket?

Theodor Adorno hevder at det høyindustrielle samfunnet vi lever i idag problematiserer enkeltindividets mulighet til selvhevdelse. Denne påstanden bygger på Spinozas tanke om den selvbevarende streben, den naturgitte trangen til fritt å leve et selvhevdende dynamisk liv i systemet. I samlingen *Minima Moralia* (2010) retter han skarp kritikk mot dagens forståelse av kultur, og sier at kulturindustrien hindrer individet å kunne være subjekt i eget liv, dvs. å ha fullstendig autonomi. Han mener denne autonomien må til for å kunne oppnå dannelsens mål. I prinsippet betyr det at det enkelte "jeg" (etter Kant) kan komme fram til og leve etter en overbevisning om seg selv som et fritt vesen som kan velge uavhengig av omgivelsene rundt seg. Fullstendig autonomi er betingelsen for å ha kraft til refleksjon, til selvbestemmelse og ikke-deltakelse, sier han. Videre hevder han at individet blir krenket ved at de blir gjort til objekter for dagens kulturindustri, som han kaller dette. Gjennom å bli eksponert for ideologier i film, radio og ukepresse, blir mennesket formet til konsumenter i stedet for å være handlende og overskridende subjekt - som ser noe annet, lager noe annet, formulerer noe annet. Menneskene gjør det til en regel å følge makten, å bøye seg for det som er sterkere enn deres egen indre drivkraft. Slik blir de manipulert til å tilpasse seg til bestemte samfunnsomfattende kapitalistiske normer, og drevet fra evnen til kreativitet og kritisk tenkning. Dette leder mennesket fram til noe han kaller halvdannelse, en amputert form for dannelse som ved effektiv tilpassing av individet unndrar seg å bli utsatt for kritikk. Ego svekkes av det stadig sterkere samfunnspresset, og mennesket mister sin identitet.

Adorno beskriver halvdannelsen kjennemerket ved at et menneske utsletter sitt indre vesen til fordel for det han blir *fortalt* at han skal være - han er «selvbevarende uten noe Selv». Dette kaller Adorno den subjektive uthuling av dannelsen, som skjer samtidig med at påvirkning utenfra ødelegger den. Vi ser en stadig framvoksende narcissisme i dagens vestlige samfunn, og særlig tydelig vises dette hos de unge. Alle blir vi påvirket til å nyte, å pleie oss selv, å vise oss fram og å forbruke «fordi vi fortjener det». Når vi har vært flinke og tatt oss fram i verden, *gjort tingene riktig*, fortjener vi belønning i form av materielle goder.

Vi diskuterer lite hva mandatet til opplærings- og utdanningsinstitusjonene blir ut fra dette perspektivet. Likevel står det i de fleste styringsdokumentene våre at utdanningene fremme det frie, handlende, kreative, reflekterte og erkjennende mennesket. Forstår vi fullt ut hva dette egentlig betyr, og er vi beredt til å påta oss ansvaret som ligger i den egentlige dannelse?

Hva og hvorfor *kvalitet*?

Ordet kvalitet blir hyppig anvendt i dagens samfunnsdebatt. Kvalitetsbegrepet tolkes i mange retninger, og anvendes i svært mange ulike sammenhenger. I vår tid brukes kvalitet gjerne i en teknisk sammenheng, der begrepet gjerne angir samsvar med et sett av forventninger. Hva betyr egentlig ordet kvalitet og hvor kommer det fra? Hvorfor er vi begynt å ta dette begrepet i bruk i forbindelse med utdanning? Ordet i seg selv kommer fra det latinske ordet *qualis*, som betyr *hvilken*. I utgangspunktet er dette et pronomen som ikke gir noen bestemt mening.

Jeg forstår det slik at begrepet kvalitet beskriver den vesentlige, *særegne* egenskapen ved noe - det kan være et objekt eller for den saks skyld et produkt. Det er verre å forstå at en teknisk forståelse av ordet kvalitet i kan knyttes til den kantianske forestillingen om den menneskelige natur som en utviklingsprosess, der menneskets iboende trang til *framskritt* fører fram til fullt utviklet *fornuft* ved hjelp av opplysning.

For meg blir spørsmålet om måling av kvalitet et dilemma - jeg har vanskelig for å akseptere at teknokratiske løsninger for å «identifisere kvaliteten» skal være svaret. Jeg tenker at vi skal selv søke etter sannheten om det gode. Vi skal øve oss til å kjenne og vite hva som kjennetegner det gode i tilværelsen.

Vi ser konturene av den nye tenkningen om utdanning når vi går inn i retorikken i norsk utdanningspolitikk de siste 10-12 årene. Her er det kommet mange nye begreper inn i språket som beskriver utdanningssystemet, og alle disse begrepene er ment å skulle si noe om *kvaliteten* i undervisningen og opplæringen. Andre og fremmede ord er tatt i bruk for å synliggjøre hva som er såkalt god og dårlig undervisning - ord som tradisjonelt har vært brukt for å beskrive kapitalistisk utvikling. Man snakker om risikovurdering, evidensdata, resultatindikatorer, effektivitet, forbedringstiltak. Dette er bedriftsøkonomenes språk. Et språk som vil frambringe noe annet enn det man tradisjonelt har tenkt om individets utvikling og framgang. *Evidensbasert profesjonsutøvelse*, kalles dagens måte å tenke opplæring og utdanning på i vestlige land. Jeg opplever at dersom vi bruker dette bedriftsøkonomiske språket ofte og lenge nok, lærer vi oss å tenke på mennesker som et produkt i stedet for å være et unike og selvstendig tenkende. Vi blir etter hvert mer opptatt av måling for målingens skyld, og utvikler tro på at dette er måten å frambringe kvalitet på. Vi glemmer å stille spørsmål til det egentlige formålet med kvalitetsarbeidet, og blir drevet inn i en kultur preget av produksjon og konkurranse.

Kvalitet i New Public Management – krav om «*accountability*»

Systematisk kvalitetsarbeid

«Kunnskapssamfunnets» politikk bygger på et syn om at kvaliteten i det vi gjør skal synliggjøres og vurderes kontinuerlig og systematisk. Derfor er det utviklet ulike verktøyer og ordninger for å frambringe «*kvalitetsdokumentasjon*». Kvalitetssikringssystemer er eksempel på dette.

Et kvalitetssystem er ment å være verktøy for tilsyn og oppfølging av all faglig virksomhet i høgskolen, samtidig som det skal være et bilde på hvordan selve organisasjonen fungerer. Et system som skal måle kvalitet kan imidlertid lett bli et redskap med ensidig fokus på å utøve kontroll, dersom ikke forståelsen av kvalitet i arbeidet og formålet med dokumentasjonen av dette arbeidet er bevisst.

Jeg tenker at kvalitetsarbeid ikke skal være slik at det fratrukker den enkelte muligheten til selv å ta ansvaret for kvalitet i eget arbeid. Jeg tror mer på at forståelsen for kvalitetsmessig god yrkesutøvelse må komme innenfra, og at kunnskap ikke kan styres av andre enn en selv. Da blir det feil for meg at kvalitet i arbeid framstilles gjennom å forholde seg til utenforliggende krav. Vilje til utvikling, forbedring og endring utvikles gjennom positive indre prosesser, og gjennom refleksjon over egen praksis. Dialogen mellom de som skal administrere et system og de som skal drive med faglig virksomhet burde være det beste redskapet for å få bygge opp forståelse av hva kvalitet egentlig er.

Hvordan kan klimaet på en arbeidsplass opprettholde en balanse mellom tillit og kontroll hos de som leder og de som blir ledet, slik at felles forståelse av kvalitetsmessig godt arbeid vokser naturlig fram? Selv føler jeg at jeg dras mellom to ulike verdisyn når jeg skal danne meg et bilde av hvordan kvalitet skal ivaretas i arbeidet vi gjør. På den ene siden har jeg en oppfatning av at andres og egen suksess avhenger av at det gis rom for kreativ utfoldelse og selvvalgt, indre vilje til utvikling. På den andre siden forholder jeg meg til nasjonale systemgitte kvalitetskrav, normer som jeg er satt til å følge opp i arbeidet mitt. Det er vanskelig å balansere min indre forståelse av kravet til nærhet, innlevelse og empati i prosesser der mennesker er involvert, samtidig som jeg skal være «vaktbikkje» for et lovpålagt kontrollsystem.

Likevel føler jeg at jeg har noen erfaringer og en utdanning som faktisk har hjulpet meg til å åpne blikket mot det jeg skal utrette. Denne indre forståelsen setter sperre mot å bli «en nyttig idiot» der jeg bare aksepterer alt som bestemmes over hodet på meg og er lydlig mot oppgavene. I stedet blir jeg stadig tvunget til å stille spørsmål, undersøke, veie for og imot, bruke intuisjonen. Jeg er glad for at jeg har denne sperren, selv om den er brysom og energikrevende! Selv om jeg ligger våken om nettene, selv om jeg får folk imot meg, og selv om at jeg blir sett på som et «rusk» i systemet. Jeg føler på forpliktelsen til å stille de ubehagelige spørsmålene, til å *forstå* hva som blir rett.

Forstår vi alle ordene vi bruker?

Arbeidsplassretorikk

Arbeidsplassen er i dag en viktig del av meg og min utvikling som menneske. Jeg bruker mye av tiden min på arbeid, og har stort sett hele tiden arbeidsoppgavene mine i tankene, også etter arbeidstid. For meg befinner en stor del av det sosiale livet mitt seg på arbeidsplassen, jeg kommuniserer med kolleger og deler både tanker og gjerninger med de medarbeiderne som er nærmest meg. Deres liv blir filtret inn i mitt liv og motsatt - i hvert fall i tiden vi er sammen på jobb. Jeg er med på å forme innholdet i oppgavene og samtidig det sosiale livet på arbeidsplassen. Jeg tar del i et arbeidsmiljø og en kultur på arbeidsplassen som formes av hva jeg sier og gjør og tenker, på samme måte som av tankene, ordene og gjerningene til kollegene mine. Også etter at arbeidsdagen er slutt bruker jeg tid på å tenke over det jeg har opplevd av gode og ikke fullt så gode episoder på jobb. Ikke sjelden øses tankene ut ved middagsbordet til stor frustrasjon for min kjære, som har sine egne ting å tenke på etter dagens dont. Alt i alt preges også fritiden og privatlivet vårt av erfaringene vi gjør oss på arbeidsplassen.

Vi bruker så mange ord når vi snakker om arbeidsplassen vår, men vi tenker lite over den egentlige betydningen av ordene. Hva betyr egentlig ordet *arbeidskultur* for meg? Jeg vet at jeg bruker mye tid på å snakke om og diskutere dette begrepet med kollegene mine, men har jeg egentlig reflektert over betydningen av dette ordet? Fritt oversatt betyr *kultur* (latin: colere eller cultura) å *dyrke*, *bearbeide* eller *kultivere*, og brukes spesielt for å betegne menneskelig aktivitet i samfunnet, til forskjell fra for eksempel natur. Fra mitt ståsted er det lett å knytte

kulturbegrepet til områdene *kreativitet* og estetikk og dermed henge merkelappen på det kunstneriske i vår verden, til noe vakkert og åndfullt som musikk, diktning og billedkunst. Begrepet kan også knyttes til å skape og bygge opp noe, og ønsket om at det man lager skal bli så godt, vakkert og nyttig som man klarer.

Ordene kultivere, dyrke og bearbeide gir andre assosiasjoner som jeg blir nødt til å grunne videre på. Klisjéaktige bilder av gartneren som nennsomt pleier, vanner og gir næring til vekstene sine dukker opp. Jeg tenker på myke og positive verdier som avler det fram gode og livsnødvendige for mennesker. Hvordan kan disse ordene knyttes til arbeidskultur? Knyttet kulturbegrepet i hop med ordet *arbeidsmiljø* (som er lik *summen av* det som omgir et sted der det utføres et arbeid), får muligvis begrepet en annen valør. Da tenker jeg ikke nødvendigvis på myke verdier og det vakre i tilværelsen, selv om arbeidsmiljø i høyeste grad handler om det menneskelige. Her assosierer jeg både til bilder av meningsutveksling og av drakamp, men også samhandling og mennesker i dialog.

Å være kreativ forbinder jeg med å ha mulighet til frihet og utfoldelse, å være et «forstyrrende element» i en fast ordning eller system. Jeg tenker også at kreativitet handler om sårbarhet, å våge å vise hva man tenker og føler, å våge å skape noe ut fra den indre trangen til å formidle hvem man er og hva som gir mening i livet som menneske.

Kreativitet kommer av det greske *creare* som betyr å skape. Slik sett er det nært beslektet med improvisasjon. Forenklet kan vi kanskje si at improvisasjon som aktiv handling er nødvendig for å utløse kreativitet. Uansett forskjellighet har alle mennesker et skapende potensial. Derfor er kreativitet og improvisasjon viktige menneskelige særtrekk som vil sette sitt preg på seg på alle områder innenfor menneskelig samhandling. Det kreative kan komme til uttrykk i såvel mesterverker som i daglige gjøremål. Humanistiske tenkere har fra antikken til vår tid understreket viktigheten av å fremme en allsidig utvikling av mennesket. Kreativitet har imidlertid tapt mye av sitt positive innhold og mening i vår tid, fordi det har blitt et nokså forslitt moteord. Begrepet har blitt generalisert og brukt løsrevet i mange sammenhenger. Det blir brukt både i den mest utspekulerte og banale reklame til den mest grusomme våpenteknologi.

En arbeidsplass er en *struktur* på lik linje med et system. I et arbeidsmiljø er det nødvendigvis en gruppe av mennesker, og miljøets innhold vil være formet av hvordan menneskene er

gruppert og hvordan de handler. Gruppensammensetningen har ikke oppstått tilfeldig. Mennesker innenfor et bestemt arbeidsmiljø har normalt ikke mulighet til å velge sammensetningen selv, de er sannsynligvis plukket ut til å delta i gruppen ut fra kriterier som er utenforliggende dem selv. Gruppens størrelse vil også være bestemt ut fra kriterier som det enkelte individ bare delvis har innflytelse på, for ikke å si er helt uten innflytelse på.

I en struktur med flere mennesker må det nødvendigvis være en stor grad av ulikhet. Hvert enkelt individ tar med seg et unikt utgangspunkt inn i gruppen, noe som vil komme til å prege samhandling med de andre aktørene i gruppen. På den ene siden vil ingen av dem vil kunne være fristilt fra sin menneskelige natur, og være nøytrale overfor egne og andres følelser og behov. Videre vil hver enkelt aktør ha sin egen erfaringsbakgrunn, som blant annet vil være formet ut fra oppdragelse, skolegang og tilhørighet. Alle disse ulike utgangspunktene vil nødvendigvis komme til å gjøre samhandlingen kompleks og uforutsigbar.

Utdanningsretorikk

Hvordan skal jeg så forstå ordet *utdanning*? Skal dette forstås som en prosess med en start og et endemål, er intellektuell utvikling et resultat av erfaringer i naturen, slik Dewey sier dette? I sin naturalistiske filosofi tenker Dewey på mennesket som en del av naturen, men som samtidig er i stand til å utvikle kunnskap på bakgrunn av en naturlig vekstprosess som stadig pågår. Han ser på vekselvirkningen mellom de naturlige prosessene og menneskets egenskap til å kunne endre betingelsene i omgivelsene. Han velger både vitenskapen, historien og dagliglivet som meningsskapende faktorer i menneskets muligheter for vekst og utvikling. Dewey hevder at i virkeligheten kan ikke vekst måles mot noe annet enn vekst og utdanning ikke er underlagt noe annet enn mer utdanning. Påstanden bygger på en forståelse av utdanning som en rekonstruksjon eller reorganisering av erfaring som gir erfaring mening, og som øker evnen til å håndtere og gi retning til kommende erfaringer (Biesta, 2011).

Praktisk etikk - refleksjon over den rådende moral

Balansegang mellom fornuft og følelser

George H. Mead representerer det som kalles «hverdagssosiologi» i sosialkonstruktivismen. Meads teorier om dannelse av identitet, bevissthet og mening er grunnleggende for dagens forståelse av menneskets utvikling og læring. Slik jeg forstår det har han skrevet befinnet han

seg i grenselandet mellom filosofi, psykologi og sosiologi, noe teorigrunnlaget til pedagogikken ofte virker å være. Mead hadde et pragmatisk syn på handlingsmønsteret hos et individ, hans teoretiske ståsted bygger på en kognitiv forståelse av hvordan vi mennesker responderer på miljøet rundt oss. Mead sier at selvet i individet konstitueres og utvikles gjennom samspill med dets omgivelser. I følge ham er individet selv med på å forme sitt eget miljø, det vil si at det opplever og handler ut fra egne ulike behov. Det finnes et spenningsforhold mellom omverdenen og det individuelle, noe om igjen bidrar til et gjensidig avhengighetsforhold mellom individet og omgivelsene.

Handling er hos Mead det som binder individet og miljøet sammen, og individet søker og utvikler kontroll over miljøet. Det velger sine handlinger overfor andre objekter, og handlingene er funksjonelt forbundet til individets eget hensikt, noe Mead forbinder med livsprosesser. Mening oppstår gjennom sosiale prosesser, og disse skjer gjennom gester eller signifikant kommunikasjon. Gester er de ubevisste handlingene som individer uttrykker, og som en mottaker responderer på. Mening oppstår gjennom denne responsen. Signifikant kommunikasjon er bevisste handlinger ved symbolbruk (for eksempel språk) som individet forstår meningen med. Dette igjen forutsetter at en person innehar den samme holdning som den eller dem han kommuniserer med. De er involvert i en felles prosess med en felles bevissthet (Shaw, 2002).

Å være i et arbeidsmiljø er altså en ren utfordring for hver enkelt som takker ja til et arbeid og blir en del av en gruppe. Utfordringen vil være å forstå dette mangfoldet og å ha kontroll på de ulike kravene som vil stilles til en som aktør i gruppen. En annen utfordring vil være å forstå seg selv som et enkeltstående vesen, og også som en aktør i samhandling med andre.

Kompleksiteten i tilværelsen er noe vi mennesker har forholdt oss til helt siden vi ble født, dermed har vi gjennom årene gradvis lært oss å håndtere dette. Vi har gjort erfaringer og vi har lært av dem, først og fremst gjennom å være i fellesskap med andre. Dermed har vi opparbeidet oss en viss sosial kompetanse som vi bærer oss i møtet med nye og annerledes mennesker. I følge kompleksitetsteorier tar vi med oss denne indre kunnskapen inn i arbeidsplassen vår og lar den sette farge på miljøet her, samtidig som vi danner nye mønstre eller strukturer for å kunne samhandle. En særegen kultur satt sammen av ulike kunnskapsaspekter og *tverrfaglighet* utformes.

Vi lærer oss til å omgås med kollegene «profesjonelt» ved å handle ut fra de forpliktelsene vi

har overfor arbeidsplassen, samtidig som vi prøver å forholde oss til det ubehagelige i de mer naturbestemte, mellommenneskelige prosessene som hele tiden finnes i samhandlingen. Oppdragelsen vår og vår indre moralske stemme forteller oss hvordan vi skal te oss og snakke med hverandre. Vi må være *både* profesjonelle og dannete.

Å skulle være oppmerksomme på andres følelser og behov samtidig som man skal gjøre unna en oppgave er *som å gå på vannliljer*. Du må trå på midten for ikke å falle av og plumpe uti vannet. Så vi styrer og planlegger skrittene så godt som vi kan. Vi løser oppgavene og kommer oss videre, og vi utvikler både selvkjenne og ny kompetanse. På godt og ondt.

Kravet om tilpassingsdyktighet

For meg utgjør *fellesskapet* med andre kolleger en viktig substans for å finne mening i tilværelsen på arbeidsplassen. Jeg forstår samtidig at det som skaper fellesskapsfølelse er avhengig av både mitt og de andres ståsted - hva som er grunnlagt i forkant og hva som skjer i øyeblikket vi deler. Å kunne samhandle på en god måte beror i stor grad på mine antakelser om de andre og deres tanker om meg; hva vi tror om hverandres kompetanse, hva vi føler for hverandre og hvordan vi forstår de felles oppgavene.

Jeg har svært mange kolleger som alle arbeider med sammensatte oppgaver. Vi er ulike i alder og har nokså forskjellige ansvarsområder, og fysisk sett er vi spredt utover i mange bygninger. Ikke alle kollegene betyr like mye for meg, må jeg tilstå. Noen er jeg stort sett bare på hils med og har minimalt med kontakt med ellers. Jeg kjenner imidlertid forholdsvis godt til hvor han eller hun arbeider i organisasjonen, jeg hører innlegg fra dem i personalmøter og leser beskrivelse av arbeidet deres i studieplaner eller i interne informasjonskanaler. Utover dette vet jeg lite om deres hverdag og utfordringene de møter når de er i arbeidssituasjonen. Andre kolleger er jeg i daglig samrøre med - vi slår av en prat i døra om dette og hint, vi diskuterer problemstillinger og mulige løsninger i forbindelse med arbeidsoppgavene. Vi slår vitser og sender morsomme e-poster og deler en kaffestund. Og vi sladrer litt om andre på telefonen, samtidig som vi lukker døra så ingen andre skal høre samtalen vår. Atter andre kommer jeg stadig i diskusjon med, slik at stemningen blir litt «uggen». Resultatet er at det blir vanskelig for oss å ha en lett tone neste gang vi møtes. Omgangen med de ulike kollegene skaper et sammensatt mønster i tilværelsen min på jobb, med nyanser som preger meg i tanker, språkbruk og handlinger.

Noen av medarbeiderne velger å holde en svært lav profil når de er på arbeid, og være nesten

usynlige i felles arenaer som personalrom, kantine, fellesmøter og organisasjonsarbeid. Atter andre er mye borte fra arbeidsplassen på grunn av reisevirksomhet eller sykdom. Sykefraværet kan være høyt i noen tidsrom, spesielt etter større omorganiseringer eller økonomiske omprioriteringer. Slike perioder oppleves som belastende for samarbeidsforholdene, og som en svekkelse av fellesskapsfølelsen. Til og med ombygging og kontorflytting kan forårsake forrykking og bidra til å skape avstand.

Jeg sliter med at det settes forholdsvis skarpe skiller mellom de ulike virksomhetene på arbeidsplassen vår, for eksempel mellom faglig og administrativ virksomhet. Når bestemte normer styrer arbeidsområdene hindres samhandlingen mellom oss, tenker jeg. Normene farger tenkningen vår om hverandre og oppfatningen av oss selv. Dermed dannes det lett hierarkier og rangordninger, noe som fører til at folk blir behandlet forskjellig.

For meg er samhandling en viktig del av virksomheten på arbeidsplassen, men samtidig er jeg bevisst på forskjelligheten mellom oss i erfaringsbakgrunn, fagkunnskap og alder. Hvordan vi tenker når vi skal utføre arbeidsoppgavene, er det resultatene som teller eller betyr samhandlingen med andre noe? Er vi raus nok som kolleger til å være støttende og samtidig åpen overfor de andres kunnskap, eller gjelder spørsmålet «*what's in it for me*»? Klarer vi å legge til side våre egne behov og delta helhjertet i felles aktiviteter? Kan jeg unne de andre framgang og karriereavansment, eller faller jeg lett ned på misunnelsens terskel når dette skjer?

Når jeg er usikker på min egen plass i fellesskapet blir jeg mistenksom og distanserer meg. Da strever jeg med å utvise sinnelag og handle uforbeholdent overfor de andre i kollegiet. Jeg unndrar meg ansvaret for fellesskapet vårt, begrunner dette med at jeg er usosial og trekker meg tilbake på kontoret mitt,

Når Hjørdis Nerheim snakker om sinnelagsetikk, tar hun utgangspunkt i Kant og hans moralske lov (Nerheim, 1993). I hans forståelse handler moral om en bevisst og ubetinget vilje til *å ville det gode*. Vi er en del av en kultur i høyere utdanning som generelt sett handler om å klatre i karrierestigen, rydde plass for oss selv i stedet for å hjelpe andre fram. Det er vanskelig å være raus mot andre når andre ikke ser dette, eller selv ikke er raus. Det krever en høy moral å sette seg selv til side i en ekskluderende arbeidskultur.

Distanse og sårbarhet

Som tidligere nevnt er jeg forsiktig og innadventd av natur, men kan være det rakt motsatte når jeg er trygg på miljøet og kulturen jeg er en del av.

Jeg har også hatt perioder der jeg helst har ønsket å være alene på kontoret, holde på med mitt og ikke forholde meg til de andre. Det kan være at jeg ikke er på høyden med meg selv i øyeblikket for å takle ulike situasjoner som kan oppstå i hverdagen, og at hendelser på jobben har utløst følelsen. Kanskje er det etter uoverensstemmelser eller misforståelser som har oppstått, eller kanskje etter at jeg har tatt feil i noe. Episoder der jeg føler at jeg ikke forstår eller at jeg ikke strekker til gjør at jeg lett blir engstelig og utrygg i samarbeidssituasjoner med kollegene. I andre sammenhenger er det kanskje jeg som får noen til å føle seg slik. Jeg kan være nokså direkte sånn, stort sett lar jeg den ene eller de andre få vite det når feil eller uenighet oppstår. Mange vil nok si at jeg kan være nokså belærende i diskusjoner der jeg føler jeg har rett. Vi sparrer som bokserere i en kamparena, vi slår fra oss og forsvarer oss så godt vi kan når vi møtes i faglige diskusjoner. I tilfeller der vi er sammen med folk vi er relativt «på godfot» med og føler det som akseptert at vi kan snakke fra leveren, går dette nokså greit.

Verst er det i tilfellene der jeg føler at noe er galt, men ikke kan sette fingeren på hva som skurrer - og ingen sier noe direkte til meg. Etterpå merker jeg en taushet, at folk ser forbi meg - eller ikke ser meg i det hele tatt. Kroppsspråket til den andre forteller meg at her er det noe jeg har gjort eller sagt som ikke har falt i god jord. Da begynner jeg å spinne på hva som kan ha skjedd og hva som utløste denne reaksjonen. Er det kanskje noe i måten jeg legger fram mine argumenter på som provoserer eller som skyter forbi mål? Snakker jeg for kritisk, bruker jeg feil retorikk? Lytter jeg ikke nok til den andres synspunkter, og har jeg egentlig forstått meningen i disse? Eller har jeg lagt meg oppi noe som ikke anses å være mitt anliggende? Gir vedkommende meg nå signaler gjennom sin væren om at grensene er overtrådt og nå må jeg holde meg unna?

Hva som kan ligge til grunn for denne avstanden som oppstår får jeg jo ikke vite, med mindre jeg tar problemet opp med den det gjelder. Jeg har vært såpass lenge «i gamet» som arbeidstaker at jeg vet godt at vi mer eller mindre bevisst bruker teknikker for å skape frustrasjon eller for å provosere. Samtidig bruker vi framgangsmåter for å oppnå gunst og velvilje i omgivelsene våre, kanskje for å oppnå ting som gagnar en felles sak eller våre egne interesser.

Sikkert bruker jeg disse teknikkene selv også, jeg er slett ikke noe dydsmønster. Jeg tillater meg å ha meninger om andres berettigelse i organisasjonen, og om at noen disipliner og arbeidsområder er viktigere enn andres. I tillegg forestiller jeg meg ofte at mange ikke tar ansvar slik jeg mener de skal i forhold til arbeidsoppgaver de har ansvar for. Samtidig tenker jeg at slik er det ofte i menneskenes fellesarena. Alle har et indre liv - en indre arena der det finnes både gode og dårlige følelser om hverdagen en står i. Vi er mennesker som er preget av fortidens hendelser og samtidig av situasjonen vi står i. Vi er sårbare i samhandlingen med hverandre, og lar oss prege av den responsen vi får fra de vi jobber sammen med.

Kunsten å hjelpe andre - rollen som administrativ støttespiller

Jeg har ofte veiledet fagansatte underveis i studieplanutviklingen, da i hovedsak med å konkretisere formelle krav til nivå og struktur. I arbeidet mitt er Kvalifikasjonsrammeverket blitt et verktøy som jeg bruker nesten daglig for å frambringe bevissthet hos faglærerne om hva som skal være formålet med undervisningen deres. Jeg har sett at det er riktig at de er opptatt av undervisningen sin, men at de ikke alltid har en klar forståelse av hva studentene egentlig lærer.

For meg oppleves det mange ganger som greit med noen normer og holdepunkter som er bestemt av andre, som kan bidra til å frambringe didaktisk forståelse. Det kjennes ikke greit ut at vi har en fri forståelse av hva som kan kalles relevant kunnskap. Men jeg vet at det heller ikke oppleves som greit at en administrativt tilsatt kommer og forteller dem hvordan de skal tenke. Da har jeg verktøy som faglærerne respekterer, fordi det er myndighetene som har bestemt dette. Det er en merkelig situasjon, men dersom jeg tenker at jeg kan bruke rammeverket til å framkalle felles refleksjon fungerer det.

I de første årene jeg arbeidet med studieplanutvikling ved høyskolen, gjorde den digitale verden sitt inntog. En erfaren kollega og jeg gjennomførte et prosjekt med å overføre studieplanene fra papirformat til elektronisk format. Dette medførte at vi måtte utvikle hensiktsmessige maler for de nye digitale planene. Å få de etablerte studieplanene inn i nytt format var en nokså omfattende prosess, ikke minst å få fagfolkene til å tenke nytt om dette. Mange hadde et sterkt eierforhold til planen de hadde laget, både når det gjaldt innhold og struktur. Dette var en krevende periode, med mye att og fram og diskusjoner med de ulike fagseksjonene om hvordan studieplanene skulle være. Jeg følte at jeg beveget meg inn i et

område som lå utenfor min egen komfortsone, direkte inn i arbeidet til mennesker med langt større erfaring og lenger utdanning enn meg. Samtidig så jeg at studieplanene var ulike i omfang og innhold, og noen var litt mangelfulle i beskrivelse av de formelle kravene til studentene.

Dette var i en tid der man nettopp hadde tatt i bruk e-post som kommunikasjonsform, så vi syntes alle det var lettvisst å sende beskjeder til hverandre i stedet for å ringe. Men det ble vanskelig å formidle ved hjelp av e-post hva jeg mente burde forandres i planer jeg hadde fått. Dersom språket i beskjeden var lite gjennomtenkt, ble enkelte oppbrakt og mente at jeg ikke hadde rett til å gripe inn i arbeidet deres på denne måten. De reagerte på de byråkratiske innspillene fra mitt hold, og ville ikke gjøre de endringene jeg foreslo.

Her ble det viktig å finne en arbeidsmetode slik at jeg ikke krenket den enkeltes integritet i arbeidet denne hadde gjort. Jeg oppdaget fort at hvis jeg ikke var forsiktig med framgangsmåten ble prosessen ikke god. Skriftlig kommunikasjon fungerer heller ikke like godt som å snakke direkte med hverandre. Etter hvert lærte jeg meg å møte faglærerne i stedet for å bruke e-posten. Og måtte jeg skrive for å få kontakt lærte jeg å tenke gjennom det jeg skrev, og bruke andre ord og vendinger for å legge fram synspunktene mine.

Jeg gjorde mange erfaringer om voksne menneskers sårbarhet i de første årene jeg arbeidet ved høyskolen. Da jeg kom hit fra grunnskolen trodde jeg at jeg visste mye om lærerutdanning og hva som skulle til for å bli gode lærere. Bråkjekkk trodde jeg at jeg kunne belære de faglærerne som ikke hadde praksiserfaring fra skolen. Jeg var nok en typisk lærer av min tid med sterk profesjonsfølelse! I dag ser jeg at jeg nok kunne være både påståelig og arrogant overfor dem, og at dette kunne være både sårende og provoserende.

Og jeg lærte om min egen sårbarhet. Jeg har selvsagt for lengst innsett at praksiskunnskapen jeg hadde med meg ikke var nok til å instruere folk med lang faglig utdanning. Jeg har blitt satt faglig på plass såpass mange ganger at jeg en periode begynte å tvile på meg selv – igjen. Likevel ser jeg at jeg har lært mye om meg selv. Fortsatt er jeg påståelig når jeg mener jeg har rett, men ikke så ille som før. Gjennom disse opplevelsene har jeg forstått at sårbarheten finnes i alle mennesker, både barn og voksne, skolert og mindre skolert. Derfor må jeg prøve å være varsom i væremåten min, jeg må møte folk med respekt. Når jeg er oppmerksom på dette, ser jeg at jeg får respekt tilbake.

Kultur for tverrfaglighet

Min nåværende arbeidsplass er tilsynelatende en velfungerende organisasjon. Den består av mange flinke, engasjerte og ansvarsfulle medarbeidere som utfører arbeidet sitt i et krevende og hektisk fagmiljø. Jeg opplever arbeidsplassen som et konglomerat av ulike kunnskapskulturer og verdsett. Min oppfatning er at det eksisterer store forskjeller i tenkningen på hvordan kunnskap utvikles, og hva som er viktig å prioritere i læringsarbeidet. Samtidig virker folk å være nokså forutinntatte om hverandres faglige kompetansenivå og konkurransemessige hensikter, da med negativt fortegn. Denne forforståelsen tror jeg er med på å prege samarbeidsklimaet, og gjøre samhandling mellom ulike seksjoner motsetningsfylt og krevende. I tillegg opplever jeg at det råder et nokså skarpt skille mellom faglig og administrativ virksomhet, der ansatte i administrasjonen framstilles som mindreverdige enn det vitenskapelige personalet. Det virker å være ulik oppfatning hos fagmiljøet og administrasjonen av hvordan virksomheten vår henger sammen. Man bruker ulikt språk, og har ulikt syn på hvordan kvalitet skal dokumenteres. Og det finnes kulturer i begge leire som bidrar til å skape avstand og motsetninger, kanskje til og med frykt? «Det er vi som produserer, skaper virksomheten,» har jeg hørt sagt av noen faglærere, «administrasjonen koster bare penger. Vi trenger ikke den store administrasjonen for å lage god utdanning. Vi vet hva kvalitet er og behøver ikke denne kontrollen». Slike uttalelser sier med all tydelighet at systemarbeid er underordnet virksomhet, en plage som disse fagfolkene vil ha vekk.

Likevel kan jeg godt forstå bakgrunnen for dette synet, og jeg kan se at motstanden bunnar i frykt for at utdanningens egentlige hensikt skal drukne i byråkrati og teknokratisk overstyring. I mitt hode er det på sin plass at de fagtilsatte stiller seg kritisk til den sterke styringen av virksomheten deres. De fleste vet jo at moderniseringen av utdanningssektoren har ført til stor grad av forvaltning, og at den akademiske virksomheten føler seg strupetatt av kravene om administrasjon og styring. Men samtidig føler jeg meg nok en smule degradert som arbeidstaker på vår arbeidsplass. Slike kommentarer er åpenbart ment som et opprør mot denne utviklingen og ikke som et personlig angrep på meg, men likevel blir de sårende for oss som må gjøre jobben. Rangordningen på arbeidsplassen blir så tydelig - vi som ivaretar de administrative oppgavene er nederst på rangstigen.

Ofte kjenner jeg at avstanden mellom den faglige virksomheten og systemarbeidet faktisk

hindrer oss i å utrette oppgavene våre på best mulig måte, og kommer i veien for vår forståelse av oss selv. Og jeg tenker at mangel på helhet i virksomheten vår gjør at vi lett kommer av med hovedoppdraget vårt, og blir mest opptatt av hverdagens trivialiteter og våre egne interesser. Vi glemmer at vi arbeider mot et felles mål - at vi er her for å legge til rette for god utdanning for studentene, og gi vårt bidrag til kunnskap i samfunnet. Jeg har en antakelse om at det finnes mye fortrolighetskunnskap om hva som er god utdanning også hos de administrativt tilsatte. Dette er en kunnskap som ikke kommer fram eller blir bevisstgjort, fordi vi sjelden snakker med hverandre om begrepet kvalitet på tvers av nivåene. Det finnes hierarkier og forforståelse i arbeidsplasskulturen vår som hindrer denne dialogen.

Jeg grunner mye på disse tingene mens jeg sitter på sidelinjen av den faglige virksomheten - for jeg gjør jo til syvende og sist det. Egentlig har jeg jo ingen stor innflytelse på det faglige utviklingsarbeidet, bortsett fra å ivareta alle intensjonene som kommer fra myndighetene og å følge opp de direktivene som angår mitt arbeid. Jeg forsøker likevel å gi innspill til faglig tenkning når jeg deltar i saksbehandling, arbeidsgrupper eller prosjekter, men det er jo ikke alltid synspunktene mine får gjennomslag. Egentlig forventes det vel ikke at jeg skal bidra til den faglige debatten, for jeg er jo en *saksbehandler*. Oppgaven min er jo å bistå dem for å løse de administrative problemstillingene. Likevel trosser jeg denne forutinntattheten og hiver inn faglige innspill når jeg ser mitt snitt - rett og slett fordi er spennende å være en del av dette miljøet! Jeg velger å stole på at jeg har noe å bidra med, og jeg forsøker daglig å holde meg oppdatert og tilegne meg ny viten. Jeg er jo forfengelig og vil gjerne vise at jeg er flink, jeg også. Jeg vil jo bli *sett*!

Forståelse av byråkratrollen

I vår virksomhet verdsettes formell utdanning veldig høyt. Det er nok naturlig ettersom det er en akademisk institusjon, der kompetansenivået generelt er svært høyt. Kravet om formalkunnskap har etter hvert også gjort seg gjeldende også for administrativt tilsatte. Jeg ser at vi som arbeider i studieadministrasjonen har ulik bakgrunn og ulik utdanning. Dette gjør oss selvsagt veldig forskjellige i tenkemåter og arbeidsmåter. Derfor har vi da også fått veldig forskjellige arbeidsområder. Noen har vært mange år i samme funksjon, og har dermed opparbeidet seg stor grad av spesialkunnskap innenfor sine ansvarsområder. Dette er praktisk kunnskap - kunnskap som ikke gir uttelling for studiepoeng. Imidlertid er det ganske klart at

realkompetanse ikke verdsettes i samme grad som formalkompetanse. Det lar seg ikke underslå at de som har en del høyere utdanning lett rangeres over de som har lite av dette. Lønssystemet vårt gir føringer for ulike administrative stillingsbetegnelser, fra sekretær på nederste nivå til rådgiver på høyeste nivå. Noen får sjansen til å gjøre karriere og lønnsopprykk helt opp til rådgivernivå, mens andre blir værende på konsulentnivå, uansett om de er alene om denne kunnskapen, har lang erfaring og er dyktige i det de gjør. Kravet fra ledelsen er at de som ønsker opprykk må videreutdanne seg for å avansere i dette systemet.

I det siste er det kommet synspunkter om at de som arbeider med administrative oppgaver bør utdanne seg innenfor økonomiske fag. Begrunnelsen er at alle systemene vi skal betjene krever en slik kunnskapsbakgrunn. Jeg har vanskelig for å forstå logikken med å tilsette folk med denne fagbakgrunnen til studieadministrative oppgaver. Dette kompetansekravet vil nok gjelde for ansatte på økonomi- og regnskapssiden, men ikke for oss. Våre oppgaver krever nok systemforståelse, men vi har også mye kontakt med mennesker i jobben vår. Vil økonomiutdanning dekke behovet for kunnskap om mennesker? Og systemforståelsen får vi gjennom å betjene systemet.

Jeg tenker at når ledelsen har et bedriftsperspektiv på utdanningsvirksomheten er det lett å tro at de som arbeider med administrative oppgaver må ha kvalifikasjoner og erfaring fra fagområder med sterke normative tradisjoner. Men er dette å tenke kvalitet?

Om indre motivasjon

For en tid siden bestemte en kollega i studieadministrasjonen seg for å ta videreutdanning. Hun ville styrke muligheten for å stige litt i gradene. I årenes løp hadde hun tatt noen småemner innenfor økonomi og forvaltning, men nå hadde hun bestemt seg for ikke å gå videre innenfor dette fagområdet. Denne gangen ville hun ta et halvt års studier i pedagogikk, fordi hun var interessert i å bli bedre til å veilede og kommunisere med studenter. Hun hadde søkt om å få studiepermisjon, og etter en tid fått motvillig aksept fra nærmeste leder. Han understreket at det var fint at hun ønsket kompetanseheving i jobben, men han mente at hun hadde valgt studier som var på siden av hennes funksjon i administrasjonen. Her hadde man behov for mer kompetanse innenfor økonomi og administrasjon, hadde han poengtert. Han oppfordret henne til å fortsette med de tidligere studiene, fordi det ville styrke mulighetene hennes til å få mer utfordrende oppgaver. Denne kollegaen kom til meg og var oppbrakt over

svaret hun fikk fra sjefen. Hun følte seg overkjørt i forhold til at hun, som kjente jobben sin best, ikke fikk forståelse for utdanningsvalget. Nå var hun blitt engstelig for at hun ikke ville få de samme mulighetene for avansement i jobben, siden lederen hadde vært så kategorisk. Jeg ga henne medhold fordi jeg vet hva hun faktisk gjør i løpet av en dag, og ba henne argumentere videre for sin sak. Og til slutt fikk hun medhold og studiepermisjon. Nå blomstrer hun og er hundre prosent motivert for sin egen kunnskapsutvikling. Tenk hva utdanning og personlig utvikling betyr for oss mennesker!

Jeg har opplevd selv og vet vet at arbeidsglede som kommer innenfra er den beste forutsetningen for å gjøre en god innsats på jobben. Jeg har erfart at det er lederens ansvar å skape rom for selvutvikling til de man har personalansvar for. Personen det gjelder må få ha følelsen av medbestemmelsesrett i sin egen arbeidssituasjon. Lederen må kunne takle balansegangen mellom institusjonens interesser rasjonalitet og legitimitet for den enkelte.

I boka «Kærlighed og omstilling» sier Nils Andersen Åkerstrøm at alle endringer i en organisasjon fører til økte forskjeller i kompetanse innad - noen omfavner endringene, mens andre overser eller motarbeider dem (Åkerstrøm Andersen & Born 2001). Det blir viktig for en leder å skape prosesser som bidrar til at alle i fellesskapet oppfatter utfordringer og makter å prioritere mellom dem. Hersketeknikker – enten det er ordrer eller «*kjærlighetsspråk*» - har aldri hjulpet den enkelte til å skape bevissthet rundt egen virksomhet og utvikling.

Lederens balansegang

Tillit og kontroll

I følge nyere organisasjonsteori er det å kunne ha innflytelse over egen arbeidssituasjon er viktig for å fungere godt og trives på arbeid. Jeg har erfart at dette handler om god ledelse, og hvilket syn en leder har på hvordan ledelse utøves. Det kommer òg i aller høyeste grad an på an på hvilket menneskesyn lederen har. Gjert Langfeldt sier i boken sin om ledelse i skolen, at en leder alltid vil ligge i spenningen mellom tillit hos de som skal ledes og kontroll av virksomheten. Lederen vil derfor være nødt til å skape handlingskjeder som ivaretar hensynet til både tillit og kontroll (Langfeldt 2008).

Den klassiske rasjonelle strategien for problemløsning, det vil si identifisering av problem,

oversikt over handlingsalternativer og valg av alternativ er grovt forenklet til å kunne være grunnlag for styring i en utdanningsinstitusjon. En slik strategi vil i verste fall kunne fungere villedende, sier Langfeldt. I følge ham er det viktig å ha kontrollmekanismer som også stimulerer til tillit - å bygge tillit slik at man også gir kontroll. Ledelse i spennet mellom tillit og kontroll innebærer en evne til å velge ut hva man vil at de man skal lede skal være opptatt av. Nøkkelen til å oppnå denne tilliten er først og fremst at ledelsen som utøves er tydelig. Det er viktig få fram hva som er mulig og hva som utfordringer, kunne si hvordan utfordringer konkret skal mestres. Men like nødvendig er det å kunne forholde seg til andre synspunkter på hva som er viktig.

I en organisasjon som er såpass kompleks som vår vil det alltid bli stilt store krav til ledelse, og det vil være forventninger til ledelsens evne til å få folk med på de strategiene man velger. Jeg tenker at man som leder både må være dyktig til å formidle hensikten med disse valgene, og ha evne å være utvise åpenhet om de beslutningsprosessene som til enhver tid foregår. Ledelse handler også i stor grad om respekt og inkludering.

Oversikt og transparens gir en slags trygghet for oss som er en del av en sammensatt virksomhet. Vi ønsker å ha medbestemmelse for å kunne påvirke hendelsene i vårt eget liv, noe som igjen betinger at vi har innsyn i de prosessene som styrer vår arbeidshverdag. Har vi ikke dette, blir vi engstelige og usikre på hva som foregår. Jeg tenker at det er vel så viktig at man som leder evner å se og anerkjenne *menneskene* man skal lede, med alle de fortrinn og feil de måtte ha.

Leder for organisasjonsavdelingen i LO, Ståle Dokken, har i boken «Å få folk med» skrevet om *kompleksiteten* i en organisasjon der mange ulike mennesker er satt til å samarbeide. Han tar utgangspunkt i teorier fra Human Resource Management når han skriver om dette fenomenet. I boka forteller han historier om menneskelig samspill, arbeidsglede, uro og engstelse. Ledelse er ikke styrmannskap, sier han, men kommunikasjonsarbeid med klare innslag av betinget improvisasjon (Dokken, 2008). Akkurat dette tenker jeg er den store kunsten, som lederen ofte feiler med. Det er vanskelig å være en relasjonen med personer man leder, der man skal være analytisk og involvert på samme tid.

Hva kjennetegner en god leder?

Teorier om Human Resource Management i moderne organisasjonssosiologi legger stor vekt på hvordan ulikhet innenfor organisasjonskulturer kan skape hindringer for menneskelig

samhandling.

Patricia Shaw representerer en retning innenfor samfunnsvitenskapen som kalles *kompleksitetsforskning*. Hun er opptatt det uforutsigbare i menneskelig samhandling, og at virkeligheten oppfattes forskjellig av oss som er en del av en virksomhet. Shaw hevder at kunnskap, nye ideer og løsninger er noe som vokser frem spontant mellom oss i de relasjonene vi er en del av. I uformelle samtaler oppstår det ny mening, man får nye perspektiver og man vil dermed forholde seg annerledes til hverandre. Hun mener løsningen er å forsøke å forandre menneskenes relasjonsmønster ved å endre på samtale i organisasjonen. En sammensmelting gjennom dialogen «Det er viktig med en sterk leder som kan og tør slippe opp kontroll og fokusere på å forme identitet og relasjoner, fremfor å bruke detaljerte handlingsplaner» sier hun. (2002). «Changing conversations in organizations, a complexity approach to change». Dette høres egentlig logisk ut når det beskrives i en normativ sammenheng. En leder bør helt klart kunne tenke analytisk på «hva som virker» for å løse kulturelle problemer i en organisasjon.

Etter å ha vært leder i flere omganger er jeg blitt oppmerksom på denne kompleksiteten. Jeg har kjent det på kroppen som leder både i skolen, i kommuneadministrasjon og som studiesjef på høyskolen. Det er krevende å lede når det er stor grad av uforutsigbarhet, det blir så lett å ty til hersketeknikker og kontrollere. Dette gjelder også for lærere i klasserommet.

Jeg stusser likevel når noen snakker om å *forme* identitet og relasjoner og samtidig snakker om uforutsigbarheten og spontaniteten i situasjoner der mennesker møter hverandre. Kan noen virkelig forme kulturell virksomhet uten å vite hva dette etisk sett innebærer? Som leder har jeg vært på det sporet. Jeg har prøvd å endre en samarbeidskultur som ikke fungerte, ved å bruke innlærte ledelsesteknikker.

Om å unngå relasjonen med andre

Mens jeg arbeidet i kommuneadministrasjonen fikk jeg ansvaret for å lede fire godt voksne damer som i ganske lang tid hadde jobbet sammen i et team. I årenes løp hadde disse damene opplevd flere omfattende organisasjonsendringer på arbeidsplassen, som alle hadde krevd stor grad av omstilling for dem. Etter hvert hadde de fått et felles ansvar for en oppgave ingen av dem trivdes med å ha. Teamarbeidet hadde tæret på forholdet mellom dem, og kjemien var nokså dårlig da jeg kom inn i bildet. De hadde store forventinger til at noen skulle hjelpe dem

ut av denne situasjonen da jeg kom inn i bildet. Jeg valgte en strategi med å ha mange felles møter og enesamtaler med de personene det gjaldt. Vi analyserte måten de snakket til hverandre på og handlingsmønsteret de hadde overfor hverandre. Organisering av arbeidsplasser, ansvarfordeling og arbeidstid ble vurdert. Bedriftshelsetjenesten ble koblet inn for å hjelpe til med å analysere situasjonen. Vi ble enige om at det fantes et stort endringspotensiale på både menneskelig og organisatorisk plan, og i fellesskap kom vi fram til tiltak som ble iverksatt.

Slik prøvde jeg å styre måten de forholdt seg til hverandre på, og jeg syntes jeg hadde vært en konstruktiv og omtenkssom leder. Imidlertid skjedde det ingen mirakler, og forholdet mellom dem ble egentlig ikke bedre. Ingen av tiltakene kunne endre på opplevelsene de med seg fra tidligere omstillinger og forforståelsen av hverandre. Forming av relasjoner skjer nødvendigvis ikke gjennom lederens planlagte samtaler og organisatoriske grep. Som leder hadde jeg stilt meg selv utenfor relasjonen mellom disse kvinnene, jeg hadde behandlet dem som objekter. Jeg hadde ikke oppfattet bønnen fra den ene av dem om å være sammen med dem. Jeg hadde unnlatt å involvere meg i deres virkelighet, komme inn i relasjonen.

I etterkant tenker jeg at vi mennesker alltid er i en nå-situasjon overfor hverandre. Det er i det umiddelbare, det som ikke er planlagt eller tenkt, at forbindelsen mellom mennesker oppstår. Jeg er også oppmerksom på uforutsigbarheten i møtet andre mennesker. Utfordringen for meg er nettopp å komme ut av innadvendtheten og være meg selv i samværet med andre. I stedet har jeg lært meg til å ta i bruk teknikker for å unngå nærkontakten andre personer. Jeg framstiller meg selv som enten veldig formell, veldig «morsom», veldig høyrøstet og påståelig eller veldig stille. På grunn av usikkerhet beskytter jeg meg selv ved å ta styringa over situasjonen. Når jeg er engstelig ser og hører jeg ikke andre.

Jeg har erfart at ledelse av andre mennesker og systemer er komplisert, og vanskelig å takle alle sider ved. Som leder er det viktig å være trygg på seg selv som person og beherske kunsten å handle ut fra ulike verdiperspektiver. Man må kunne kunsten å sette seg selv til side og være inne i relasjonen med kollegene. Samtidig kreves det i relasjonen at lederen kan balansere mellom nærheten og en viss «avstands-taking», for å kunne ta beslutninger som er gode nok for både mennesker og systemet man er en del av. Man må være både analytisk og holistisk for virkelig å beherske lederansvaret.

Jeg opplevde ikke meg selv som noen god leder da jeg var i kommunen, fordi jeg hadde mangelfull innsikt i arbeidsplasskulturen. Jeg taklet ikke den nødvendige balansegangen mellom å være nær og likevel analytisk i min væremåte og i ledelsen. Derfor klarte jeg ikke å finne tryggheten i meg selv.

Refleksjoner og antakelser om høyere utdanning

Alle styringsmekanismene i høyere utdanning

I årenes løp ved høgskolen har mange spørsmål vokst fram hos meg. Hva kjennetegner god utdanning? Og hva kan synliggjøre at en utdanning er vellykket? Er det hvor mange studenter som følger studiet som gir indikasjon på dette? Antallet stryk eller antall A-kandidater? Gjennomstrømmingstall? Er det samfunnets behov for kompetanse innenfor spesielle fagområder eller yrkesgrupper som skal styre utdanningen? Behov for kreative og kompetente kandidater som skal bygge et bærekraftig og velfungerende samfunn i framtida?

Er formålet å bringe fram mennesker som er trygg på egen identitet, som tar ansvar for å ivareta egen historie, kulturarv og tradisjoner? Skal utdanningen bidra til at det enkelte individet får utvikle seg til å bli handlende, frittenkende og uavhengig?

Vi kan jo gjøre et innblikk i noen nasjonale styringsdokumenter for utdanning og se hvordan dette formuleres politisk. I barnehageloven bygger formålsparagrafen på prinsipper i barnekonvensjonen:

«Barnehagen skal ivareta barnas **behov for omsorg og lek**, og **fremme læring og danning** som grunnlag for allsidig utvikling, bygge på **respekt for menneskeverdet og naturen**, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet... Barnehagen skal møte barna med **tillit og respekt**, og anerkjenne barndommens egenverdi...barna skal få utfolde **skaperglede, undring og utforskertrang**. De skal lære **å ta vare på** seg selv, hverandre og naturen....» (§ 1)

I opplæringsloven er for eksempel formålet for opplæringa i grunnskole og videregående skole beskrevet slik (mine uthevninger):

«Utdanninga skal **opne dører mot verda og framtida** ...gi historisk og kulturell innsikt og forankring.... Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å **kunne mestre liva**, skal få **utfalde skaperglede, engasjement og utforskartrong**, skal lære å **tenkje kritisk og handle etisk** og miljøbevisst...»

(§1-1)

Det er ikke vanskelig å se at det er gode filosofiske og demokratiske prinsipper som legges til grunn for dagens og framtidens oppvekstvilkår. Barn skal få muligheten til å utfolde seg og samtidig til å ta ansvar for eget liv og utvikling. Men hvordan fungerer disse intensjonene i den «virkelige verden» - der utdanning og opplæring faktisk foregår? Hva styrer kulturen og handlingsmønsteret i utdanningssektoren? Det finnes nemlig andre politiske styringsdokumenter som beskriver hva som menes med kvalitet. Alle stortingsmeldinger som har fulgt opp innføringen av kvalitetsreformen i 2003 viser en annen side av utdanningspolitikken, der det brukes en helt annet språk for hva som kjennetegner god utdanning. Som et eksempel på dette har jeg funnet fram til følgende formuleringer i Stortingsmelding nr. 16 - som er et viktig grunnlagsdokument for utviklingen av læreplaner og rammeplaner i norsk utdanning (mine uthevinger):

«.... I det videre arbeidet med sosial utjevning mener departementet det er viktig å rette søkelyset mot **faktorer i systemet** som kan fremme bedre læring for alle, framfor å vektlegge eksterne forhold som utdanningssystemet vanskelig kan gjøre noe med

Alle må **møtes med høye læringsforventninger** og inkluderes i gode læringsprosesser tidlig i livet, og de må **følges opp raskest mulig** hvis problemer avdekkes... Tiltakene spenner fra **tidlig språkstimulering** av alle barn i førskolealder, **økt kompetanse og kvalitet** i barnehagen, tidlig innsats for **systematisk vurdering, tilbakemelding og målrettet oppfølging av elevenes læringsutvikling** i grunnopplæringen, til **tiltak for å øke gjennomføringen** i videregående opplæring og et kunnskapsløft for voksne...»

Denne retorikken brukes for å beskrive utviklingen av det såkalte *kunnskapssamfunnet*. Det politiske målet med utvikling av kunnskapssamfunnet er å «minske klasseskillene, bekjempe skjevfordeling og utjevne sosiale forskjeller». Alle skal få muligheten til å «tilegne seg grunnleggende ferdigheter, kunnskaper og holdninger».

Jeg opplever at det er to verdiperspektiver som settes mot hverandre i vår forståelse av kunnskap. Først og fremst har kunnskapskulturen vår et *systemperspektiv*, der begrepet kvalitet springer ut fra en idéen om kunnskapen som et produkt Det «gode» i produktet fastsettes, indikatorer bestemmes for hva som kjennetegner dette «gode», og så utvikles systematisk frambringelse av bevis for om kvaliteten i produktet er sann. Prinsippet innebærer deltakelse i *prosesser* med utvikling, bevisføring og forbedring, der fokus er best mulig *resultater*. Vi kjenner alle det evidensbaserte kvalitetsperspektivet, for over århundrer har det vestlige samfunnet tuftet sin utvikling på logikk, mål-middelprinsipper og rasjonalitet.

Systematisk og målrettet arbeid for å oppnå forbedring kjennes derfor helt naturlig for oss å ha som verdigrunnlag. Det er den trygge, brede vei for alle som lever på våre kanter av verden. Dette verdigrunnlaget er det som har ført oss dit vi er i dag - til velferd, trygghet og rikdom. Og middelet for å nå fram til disse godene er styringen av kunnskap. «Kunnskap er makt» er slagordet på bannere og faner i politiske bevegelser, fra 1800-tallet til i dag.

Men kunnskapsbygging har også et *dannelsesperspektiv*, der tanken om menneskets indre liv og tankevirksomhet også settes som grunnlag for vekst og utvikling. Bærende elementer er ivaretagelse av menneskets behov for å føle tilhørighet med andre, for å føle mestring, å bli sett og hørt, for å bli belønnet og anerkjent, kunne realisere sine innerste ønsker for eget liv. I en filosofisk demokratiforståelse legges det vekt på "menneskets unikhet, muligheten til å komme inn i verden". Dette vil si å kunne aktivt erkjenne og bestemme innholdet i eget liv, kunne forstyrre den bestående orden ved å stille spørsmål, utføre handlinger som fører til ny forståelse og forandring. Samtidig innebærer det å kunne delta i et fellesskap med andre mennesker, dele sorger og gleder, gi noe til andre og få noe igjen. Arnulf Øverland sier dette så tydelig i sine dikt, han maner mennesker til å ta ansvar både for seg selv og for andre.

Jeg tenker at det ikke nødvendigvis er slik at disse to perspektivene ikke kan forenes, for de handler vel om det samme? De handler jo egentlig om menneskers grunnleggende behov for å kjenne seg selv og forstå verden rundt seg og samtidig kjenne tilfredshet, trygghet og orden.

Europeiske kvalitetsvisjoner

Med etableringen av den europeiske unionen fulgte mange konstruksjoner av politiske fellesløsninger, der formålet skulle være fri bevegelighet for personer, varer, tjenester og kapital på tvers av medlemsstatenes nasjonale grenser. Visjonen om fellesordninger for høyere utdanning ble virkeliggjort i Lisboa i 1997, gjennom at medlemslandene i Europarådet vedtok en konvensjon om godkjenning av kvalifikasjoner. Konvensjonen ble videreført i den såkalte Bologna-erklæringen fra 1999. Bologna-konvensjonen dreier seg om samordning og tilpasning innenfor høyere utdanning, der hensikten er å ha et sammenliknbart gradssystem for å lette overgangsmulighetene mellom landene.

I høyere utdanning har dette kommet til uttrykk gjennom Kvalitetsreformen, som kan ses på som den norske oppfølgingen av Bologna-prosessen. Kvalitetsreformen ble iverksatt ved samtlige høyere utdanningsinstitusjoner i Norge fra og med høsten 2003. Endringene i

Kvalitetsreformen er i stor grad en følge av eller i tråd med Bologna-prosessen. Reformen brakte med seg en ny internasjonal standardisering av høyere utdanning, ny gradsstruktur med bachelor- og mastergrader, og Diploma Supplement, samt overgang til studiepoeng etter ECTS-modellen ble innført. I kjølvannet av Kvalitetsreformen fulgte mange stortingsmeldinger der myndighetene poengterte sitt syn på tilstanden i skolen og behovet for tiltak for forbedring i alle ledd av utdanningssektoren. Universitets- og høyskoleloven ble revidert for å tilpasses en ny tenkning rundt begrepet kvalitet i utdanning og opplæring. Opprettelsen av det nasjonale kvalitetsorganet NOKUT og bedre kvalitetssikring ved utdanningsinstitusjonene.

I årene som kom ble kravene til formaliteter stadig sterkere fra myndighetenes hold, noe som førte til innføring av strammere systemer for studieadministrasjon, for evaluering, for budsjettering og rapportering. Det ble satt sterkere fokus på drift basert statistisk informasjon - tall og data som skulle være utgangspunkt for å vurdere bærekraftigheten i utdanningsvirksomheten. Nå skulle det settes konkrete virksomhetsrammer, som å oppgi måltall for opptak av studenter og for finansiering av studentekvivalenter (dvs fulltidsstudenter), studentenes gjennomføringsgrad skulle måles og rapporteres.

I 2009 innførte Norge et nytt nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning, i tråd med intensjonen i Bologna-prosessen om studentmobilitet i Europa. Kvalifikasjonsrammeverket skal sikre at kvalifikasjonene hos studentene som uteksamineres i Norge nivåmessig er i tråd med utdanning i resten av Europa. Med dette formulerer myndighetene et sterkere krav til konkretisering av utdanningens hensikt; dvs. vår tenkning om hva studentene faktisk skal oppnå av læring (læringsutbytte). Samtidig stilles krav om til rapportering om at denne læringen faktisk har skjedd.

I 2005 kom kravet fra departementet om å etablere et system for *kvalitetssikring* av høyskolens virksomhet. Vi hadde lite kunnskap om hvordan dette systemet skulle bygges opp, så øverste ledelse påtok seg ansvaret for å lede innfasingen av et slikt system. Alle utdanningsinstitusjonene måtte gjøre det samme arbeidet, og fikk en meget kort frist til å gjennomføre prosjektet. Riset bak speilet fra myndighetene var at de som ikke fikk dette på plass kunne risikere å miste akkrediteringen.

Dette var en vanskelig tid, der alle var frustrerte over dette kravet. De fagansatte kom i

beredskap overfor de kalte en kontrollmekanisme, og var uvillige til å samarbeide. De ansatte i administrasjonen var redd for arbeidsbyrden de ble pålagt. Etter hvert ble et arbeidsutvalg fra administrasjonen satt til å gjøre jobben under ledelse av en faglig mellomleder. Min oppgave var å sitte i styringsgruppa. Helt fra starten slet jeg med å forstå den korte prosessen og valget av arbeidsform. Jeg kunne ikke se for meg hva dette systemet ville innebære av ansvar for meg som leder og de ansatte i studieadministrasjonen. Og jeg var bekymret for personene i arbeidsgruppa som jeg hadde personalansvar for. De arbeidet dag og natt med oppdraget, og klarte så vidt å bringe prosjektet i havn innen gitt frist.

Systemet ble godkjent av NOKUT, og systembeskrivelsen publisert på nettsiden vår. Resultatet av dette arbeidet var imidlertid nedslående. Folk hadde ikke utviklet noe eierforhold til denne formen for kvalitetssikring, både fordi systematisk tilsynsarbeid virket fremmed og skremmende for dem og fordi de ikke hadde blitt involvert i utformingen av systemet. Prosess- og rutinebeskrivelsene som skulle innarbeides i organisasjonen kom aldri skikkelig på plass i ettertid. Noen av rutineene, blant annet rutiner for evaluering, ble riktignok gjennomført og eksisterer fortsatt. Likevel har det mest blitt et system for systemets skyld.

Kvalitet i forhold til system og struktur

I kvalitetssystemet er det utformet et sett med *kvalitetsindikatorer* som virksomheten skal måles etter. Hvert år skal de ulike aktivitetene kontrolleres gjennom å foreta undersøkelser som rekrutteringsundersøkelser, kundetilfredshetsundersøkelser og studieevalueringer. Tanken er at resultatene fra evalueringene skal brukes til å *forbedre* det vi gjør. Dette kalles «kvalitetssløyfa» og er en metodikk fra New Public Management. Jeg har merket meg at kvalitetssløyfa også brukes i andre offentlige sektorer for å identifisere kvalitetsarbeid, så de er nok på samme linje som oss i tenkning om kvalitet. For meg virker det imidlertid som om erfaringene fra slik systematisk kvalitetsarbeid hittil mest har ført til usikkerhet hos oss. Vi vet ikke helt hvordan vi skal bruke informasjonen vi får. Så vi arbeider videre år for år med utvikling av kvalitetssystemet, og har tro på at forklaringenes tid en gang vil komme. Vi går i ring i stedet for å finne sannheter om vår egen virksomhet.

Etter mitt syn har tiden fra målstyringsreformene ble innført og fram til nå vært temmelig krevende for alle som har deltatt i utviklingen. Kort innfasing av nye retningslinjer, rigide styringsverktøy, nye utdanningsprogrammer, maler for studieplaner, digitale

undervisningsverktøy og rapporteringssystemer har skapte mye frustrasjon hos alle og mange sterke følelser, kanskje spesielt hos enkelte av faglærerne. De har klaget på dårlig prosjektstyring fra ledelsens side, samtidig som de sier at de har fått liten mulighet til medbestemmelse underveis i prosessen, og mener at ugjennomtenkte løsninger og strategier blir tredd ned over hodet på dem. Jeg har vært med i prosessen hele veien og har nærmest følt på kroppen hvor vanskelig det er å presse fram forandringer på denne måten. Omstillingsprosesser tar gjerne tid, og folk trenger å forstå endringene. Jeg opplever at tidspresset ødelegger muligheten til å utvikle felles kunnskap og læring. Dersom det fra før er stor avstand mellom ulike aktørers ståsted, tror jeg at problemene forsterkes gjennom å utøve makt.

Politikken som styrer vår virkelighetsoppfatning - et misforståelsens regime?

Målstyringspolitikken bygger på et kapitalistisk verdisyn, som springer ut fra idéer om fornuft, rasjonalitet og effektivitet. Viktige grunnsteiner er troen på at systemutvikling og systemkvalitet er forutsetningen for utvikling og forbedring. New Public Management bygger på denne forståelsen av samfunnsutvikling. Dette er en tenkning som bygger på mål-middelteorier og tanken om samfunnet som en produksjon.

Dagens norske politikere arbeider ut fra ideologien om *sosialdemokratiet*. Dette systemet anses av mange for å være en gylden middelvei mellom kapitalisme og sosialisme. Grunnleggende i sosialdemokratiet er tanken om opprettholdelse av *velferdsstaten*. Velferdsstatens prinsipper går blant annet ut på at staten skal ta seg av samfunnsoppgaver som skolevesen, helsevesen, trygdesystemer, regulering av økonomien og pengeverdien, regulering av bosettingsmønsteret. For å kunne finansiere alt må befolkningen betale skatt. Vi har plikt til å betale de skatter vi er pålagt, skattene betraktes som en betaling til samfunnet for det man mottar av goder som blant annet utdanning, omsorg og helsestell. Vi må også ha et omfattende lovverk som bestemmer retningslinjer for beslutninger som skal tas. Dette krever igjen et stort byråkrati. I et samfunn som er organisert på denne måten vil det være mange politiske grupper som har ulik oppfatning om hvilke konkrete saker myndighetene skal ta seg av. Blant disse gruppene er det stor uenighet om slike detaljer, men om de fundamentale prinsipper for organiseringen av samfunnet er det ingen uenighet. Likevel har politikerne en forholdsvis lik forståelse av hvordan velferdssamfunnet skal organiseres.

Vi som har vokst opp i Norge og lever her i dag opplever at velferdssamfunnet har gitt oss stor grad av trygghet og mange privilegier. Vi vet innerst inne at vi er i en samfunnsmessig og økonomisk komfortsone få andre i verden er forunt å oppleve. Derfor aksepterer de fleste av oss at vi må gjøre vår plikt overfor staten ved å utføre det vi blir pålagt.

Til daglig kan vi vel klage over et rigid byråkrati og vanskelige regelverk, for vi er nok litt bortskjemte. Likevel ser du sjelden de store opprørene mot systemet vårt, bortsett fra noen streiker når det nærmer seg lønnsoppgjør – noe som for øvrig også er en viktig del av sosialdemokratiet. Jeg har ofte tenkt at vi kanskje kan bli litt «uengasjerte» når vi har det så godt. Vi reflekterer ikke så mye over grunnverdiene i samfunnssystemet vårt eller hvilken ideologi som har frambrakt velstanden vår. Ei heller tenker vi over at disse grunnverdiene styrer vår måte å tenke på.

Fordi vi har stor økonomisk frihet slik at vi klarer oss godt på egen hånd, blir vi kanskje litt selvsenterte. Vi blir ikke så opptatt av det felles samfunnsansvaret som et demokrati i realiteten påfører oss. I stedet skyver vi fram politikere som skal ta et overordnet ansvar for at de ulike delene av samfunnsapparatet fungerer godt. Kanskje mister vi det samfunnskritiske blikket ved at vi distanserer oss fra å ta ansvar selv. Virkelighetsoppfatningen vår sløves når vi bare tenker på vår egen framgang og velvære.

Når vi slutter å reflektere over vår egen tilværelse blir vi marionetter for andre som overtar makten. Konsekvensen kan bli at den manglende bevisstheten også vil påvirke hva vi tenker om kvalitet i det vi gjør. Faren for å bli pragmatisk er til stede i arbeidshverdagen min, og at jeg merker at jeg er i ferd med å bli sånn. Jeg spør meg selv om dette er en slags «overlevelsesteknikk», fordi jeg opplever at å kjempe mot utviklingen blir for krevende og utfordrende. Aller helst vil jeg være i fred med mine ting, trekke meg tilbake. Samtidig observerer jeg at mange tenker og velger som meg.

Kravet om ufeilbarlighet

Styringsrasjonaliteten har ført med seg nye tenkemåter om offentlig virksomhet, også i utdanningssektoren. Det er kommet et nytteperspektiv inn i tenkningen om skole og utdanning. Hos oss er det få som problematiserer hva som egentlig skjer når man innfører markedslogikk inn i områder som «later som» de er markeds. Riktignok var noen av de fagtilsatte som protesterte da ledelsen endret retorikken etter innføringen av

Kvalitetsreformen, til å snakke om studenter som «kunder», utdanning som «produksjon» og høyskolen som «marked». Denne omtalen av utdanningsvirksomheten opplevdes som absurd for mange av oss. Hvordan kan man omtale kunnskapsutvikling som produksjon, spurte mange seg. Andre tjenester innenfor offentlig sektor har sikkert hatt de samme opplevelsene. Bare ta helsesektoren og de store verdidebattene innenfor helse og omsorg, her virker frustrasjonsnivået å være i ferd med å stige opp i himmelen.

Det stilles det stadig strengere krav til kvaliteten på det vi gjør, samtidig som det skal utvises rasjonalitet og effektivitet. Selv i et nytteperspektiv står kravene i motsetning til hverandre, tenker jeg. Kan virkelig kvalitet og effektivitet virkelig forenes? I løpet av det siste året har media satt søkelyset på flere offentlige tjenester; polititaten på grunn av hendelsene 22. juli, helsesektoren på grunn av mange kontroversielle uhell og forsømmelser. Skoleverket opplever at barn og ungdom dropper ut av skolegangen. Fungerer moderniseringen av offentlig sektor og alle reformene slik de skal - virker de nye kvalitetssikringstiltakene? For meg som er tilskuer til debatten om feil og mangler i offentlig sektor er det ikke vanskelig å se dilemmaet.

Vi streber mot at tilværelsen vår stadig skal forbedres, og alle krever at våre interesser og behov skal ivaretas. Egentlig synes folk flest det er på sin plass med et kontrollapparat som følger opp alle sider av samfunnets virksomhet, og forlanger innsyn i dette. Vi er ikke bevisste nok på hva som er god eller dårlig praksis, tenker jeg. Det er sjelden vi diskuterer etiske problemstillinger ved behandling av saker eller situasjoner der mennesker er involvert.

Jeg skjønner at det alltid vil være usikkerhetsfaktorer der mennesker samhandler og utfører oppgaver, men samtidig gis det lite rom for å gjøre feil slik samfunnet er skrudd sammen i dag. Er et samfunn som ikke tåler at vi feiler et humant samfunn? Er dette demokratisk?

Min oppgave har ofte gått ut på å være «limet» mellom systemet og det faglige arbeidet hos oss. Stadig får jeg oppdrag som innebærer koordinering mellom administrativ og faglig virksomhet. Det er fordi jeg antas å ha et faglig perspektiv i det jeg gjør, samtidig som jeg kjenner godt det administrative systemet vårt og regelverket vi styres av. Men jeg erfarer ofte at det oppstår konflikt når regel- og prosedyrestyrt virksomhet skal føyes sammen med verdistyrt akademisk virksomhet. Ordene kvalitetsarbeid og struktur blir «skrekkens ord» som utløser frustrasjon hos mange fagtilsatte. Stadig opplever jeg at folk synes at systemarbeidet nærmest er en trussel for handlingsrommet deres, og at det som pålegges dem fra

administrativt hold ikke ivaretar den virkelige kunnskaps- og verdiskapingen. De gir uttrykk for at alt dokumentasjonsarbeidet stjeler tid fra den virkelige verdiskapingen - nemlig kunnskapen som vokser fram gjennom den faglige virksomheten, dvs. undervisningen og FoU-arbeidet.

Faglige ledere og saksbehandlere klager over at planverket vårt er for dårlig. Vi må bygge opp gode planer og gode styringsverktøy, blir det sagt. Vi må kunne synliggjøre at vi holder et godt faglig nivå og at vi er bevisste på studentenes læring. Vi må være konkrete overfor studentene på hva vi krever av dem, og samtidig tydeliggjøre hva de kan kreve av oss. Nå skal vi innfri forventningene om å oppnå målene våre, være resultatorienterte, vi skal kvalitetssikre, evaluere, forbedre, tilfredsstillende kravene, tilfredsstillende kundene. Dette skal forklares søknader og i styringsdialoger, skrives i rapporter, publiseres i nettbiblioteker og tidsskrifter.

Og vi må stadig lære oss å håndtere nye og omfattende dataverktøy som skal systematisere utdanningsvirksomheten. Selv har jeg regnet etter og funnet ut at jeg bruker 12 ulike systemverktøy i eget arbeid. For de fagtilsatte er det sikkert like mange, om ikke flere digitale verktøy som skal betjenes. I det hele tatt - hverdagsaktivitetene våre går stadig mer i retning av håndtering av dataprogram framfor samhandling med folk. Dette krever en annerledes form for kompetanse, andre ferdigheter som kan være nokså overveldende for oss som er kommet et stykke i livet. Mange av oss får en følelse av at kunnskapsnivået vårt måles etter hvor flink vi er til å håndtere disse verktøyene.

Jeg forstår veldig godt at det kan oppleves som vanskelig å skulle bli pålagt regelverk, normer og verktøy og maler for hvordan planer skal se ut, hvordan studiene skal bygges opp og hvordan undervisningen skal gjennomføres og evalueres. Samtidig er vi tvunget til å ha styringsverktøy som tydeliggjør hvilke mål vi skal arbeide mot og hvordan vi skal arbeide for å nå disse målene. Det kreves av oss at vi har verktøy som sikrer at relevante beslutninger blir tatt for institusjonens framdrift, og skal sørge for at vi holder mål som institusjon for høyere utdanning. Myndighetene vil ha oversikt over det vi gjør, og vi kan ikke motsette oss dette.

Jeg deltar ofte i møter med ledelse og fagfolk der vi diskuterer hvordan vi kan best mulig kan ivareta både eksterne og interne verdikrav. Dette er nyttige møter, der vi får satt på klingen hva som faktisk er viktig for oss når vi snakker om kvalitet. Vi innser at vi må navigere mellom ulike verdiperspektiver for å balansere de ytre og indre kravene til

utdanningskvaliteten. Vi er nødt til å tenke på alle sidene når vi iverksetter tiltak; jus og økonomi, etikk og moral, omdømme og troverdighet.

Vår høyskole er liten og sårbar. Hver dag kjemper vi for vår egen eksistens. For å overleve aksepterer vi myndighetenes styring og at vi skal gjøre det vi er blitt pålagt. Min opplevelse er at vi gjør dette fordi vi ikke har noe valg. Da er det spesielt viktig å møtes slik at vi ikke taper blikket til det egentlige oppdraget vårt, den etiske fordringen som ligger i dette å *utdanne*. Vi trenger å snakke om hva som skal være verdigrunlaget vårt, hva vi skal kreve av oss selv.

Pedagogisk ubevissthet i høyere utdanning?

Rasjonalistisk tenkning om begrepet læring er mye brukt i pedagogikken, spesielt innenfor den spesialpedagogiske retningen. Oppnåelse av kunnskap og forståelse blir klassifisert og gradert ved hjelp av indikatorer som skal synliggjøre hva og når en person faktisk har lært noe. Systematisk vurdering ut fra gitte normer er utgangspunktet for didaktiske valg og metoder. Evidensbaserte prinsipper for å måle menneskers utviklingsprosess er fullstendig gjennomført og akseptert i all form for formell utdanning i dag.

Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring ble innført i 2010 som en del av Bologna-prosessen. Kvalifikasjonsrammeverket gir føringer for å kunne beskrive forventet kunnskap på de ulike nivåene i utdanningssystemet, og er ment å skulle gjøre kvalifikasjonene mer forståelige for samfunnet og for godkjenning av kvalifikasjoner på tvers av landegrensene i Europa. Jeg har studert innholdet i dette styringsdokumentet, og tenker at det har et tvetydig budskap.

I den innledende beskrivelsen kommer det fram en visjon om at teori og praksis alltid må henge sammen. Ut fra min tolkning kan denne delen ha i seg elementer av Wittgensteins tenkning om at det er ulike praksiser som skal føre til kunnskap. I beskrivelsen omtales de ulike kunnskapsområdene kunnskaper (teoretisk kunnskap eller påstandskunnskap), ferdighet (handlingskunnskap som du får gjennom å delta i praksisen) og kompetanse (fortrolighetskunnskap som er en indre forståelse av teori og praksis). Verdssetting av realkompetanse, *den tause kunnskapen*, er også beskrevet i innledningen som en del av kunnskapsbegrepet.

Men så kommer selve rammeverket, som er en matrise over *kvalifikasjonsnivåer*. Matrisen

bygger på ulike taksonomiske læringsmodeller, blant annet Blooms taksonomi. Formålet med matrisen er at de som utdanner skal gjøre rede for kunnskapsforventninger på de ulike nivåene i utdanningsløpet. De skal hjelpe oss å lage planer for utdanningsløpene skal kunne beskrive kvalifikasjoner *ved endt utdanning* i stedet for å beskrive hva studentene må gjøre for å komme dit. Utdannerne skal instrueres til «å dreie oppmerksomheten fra undervisning til læring – fra *innsatsfaktorer* til *læringsutbytte*».

Innledningsdelen har et filosofisk perspektiv rettet mot menneskets egentlige kunnskapsutvikling. Matrisen er normativ, en beskrivelse av resultatforventninger. Når rammeverket tas i bruk er det lett å se at noe skurrer: i utgangspunktet er innholdet rettet inn mot *markedsliberalisme*, den er et forsøk på definere markedsverdien av kunnskap. Samtidig har forståelsesgrunnlaget et formildende «kjærlighetsspråk». Dermed blir hensikten med verktøyet forvirrende for oss. Jeg tenker at det samme gjelder for skolens læreplan.

Er ikke dette grunnlaget for de sosialdemokratiske prinsippene? Samfunnet som vil styre både gjennom tillit til mennesket og kontroll av mennesket? Igjen ser jeg et dobbelt budskap som gjennomsyrrer alle styringsdokumenter jeg har lest til nå.

Kvalitetsikringssystemer ved alle høyere utdanningsinstitusjoner klassifiserer og måler nå læring etter kvalifikasjonsrammeverket.

Et av de største universitetene våre har laget en egen definisjon av kvalitet i undervisningen. Definisjonen ligger i kvalitetssystemet som universitetet selv har utviklet, og formuleringen er rettet mot de vitenskapelig tilsatte som er undervisningsansvarlige:

- «For å kunne undersøke og utvikle kvalitet i undervisning og læring er det viktig å ha noen tanker om hva undervisning er og hva som er kjennetegn på god undervisning.
- Undervisning er å legge til rette for læring gjennom forelesninger, øvinger, kollokvier, selvstudium, ekskursjoner, lab-øvinger, prosjektarbeid, gruppearbeid m.m. Når du skal gjennomføre evaluering av emner og program er det sentralt å undersøke om studentenes læringsaktiviteter står i forhold til læringsmålene for undervisningen.
- Læringsmål og innhold bør styre valg av undervisningsaktiviteter, men husk at studentene lærer mest av det de gjør selv, ikke av det du gjør. Det viktigste er at det er konstruktiv sammenheng mellom læringsmål, læringsaktiviteter og vurdering/eksamen.»

Denne definisjonen tar utgangspunkt i en modell utviklet av John Biggs som han kaller *Constructive Alignment*. Modellen illustrerer hvordan en lærer skal tenke at studentene lærer,

og tar utgangspunkt i en klassifiserende struktur, SOLO Taxonomy (Structure of Observed Learning Outcomes), som viser ulike gjennom ulike nivåer av hvordan læring skjer og hvordan læringsoppnåelse kan observeres og analyseres. En annen slik læringsstruktur er Blooms taksonomi, som brukes mye i pedagogikken for å illustrere læring. Begge taksonomiene er en form for systematisering av menneskets læringsprosess som skal gi en observatør mulighet til å vurdere denne prosessen. De bygger på elementer fra behaviorismen, teorier fra psykologien som har sterk fokus på eksperimentering («hvis a, så b»). Altså bygger de på den naturvitenskapelige forståelsen av mennesket, der mål-middelteorier er grunnlaget for hvordan mennesker tilegner seg læring og forståelse.

I strategiplanen for denne institusjonen fant jeg følgende visjon om utviklingen av egen pedagogisk kompetanse:

«Universitetspedagogikk vil bidra til å virkeliggjøre universitetets visjon om å være anerkjent som et internasjonalt fremragende universitet... Vi vil bidra til en kultur ved universitetet der lærings- og utdanningskvalitet er i kontinuerlig utvikling blant annet gjennom å styrke **systematisk refleksjon og dokumentasjon** og bidra til å utvikle den pedagogiske kompetansen ved universitetets vitenskapelige ansatte. Seksjonens arbeid skal være forankret i universitetets strategiske arbeid knyttet til **kvalitet i utdanning**. Vi vil bidra til en god universitetsutdanning for studentene der **målsettingen er å bringe hver student lengst mulig.**»

Dette sier de om universitetspedagogikkens rolle i systemet:

«Vi skal bidra til universitetets strategiske planlegging på området undervisnings- og læringskvalitet sammen med utdanningsledelsen, og bistå ledelse ved fakultet og institutt med råd og veiledning ved behov. Arbeidet til seksjonen skal i hovedsak være **systemrettet.**»

Jo mer jeg reflekterer over ordlyden i disse beskrivelsene, jo mer betenkelig syns jeg budskapet i ordene blir. Jeg ser jo hva som menes med «systematisk refleksjon og dokumentasjon». Fokuset er mot systemrettet virksomhet. Samtidig innser jeg at det er dette fokuset det forventes at jeg skal ha, som ansvarlig for systemarbeidet vårt. Jeg er likevel tvilende til om det faktisk er bevisstgjøring eller avlæring å skulle "skolere" fagfolk slik at utdanningsvirksomheten blir styrt etter markedslogikken i kvalifikasjonsrammeverket.

Jeg tror nok det kan være riktig at mange som underviser i høyere utdanning ikke har så stø pedagogisk bakgrunn. De ville kanskje ha nytte av slike pedagogiske diskusjoner som jeg kan

ha med dem. Men det er viktig at jeg er bevisst på mine holdninger til bruk av kvalifikasjonsrammeverket og hensikten med slike verktøy. Vi bør riktignok bli bevisste på hva studentene skal oppnå av læring ved å følge studier hos oss, men faren for å bli instrumentell når jeg skal støtte de fagansvarlige i planutviklingen er absolutt tilstede. Jeg vet dette. Jeg er oppmerksom på at det er kontroversielt med normativ måling av kunnskap. Så jeg tenker at en matrise over læringsstadier bare må være veiledende for oss. Den må i beste fall si oss noe om hva vi skal kreve av oss selv.

Å oppdage pedagogisk usikkerhet og ubevissthet

For en tid siden kom en ung faglærer som vikarierte hos oss inn på kontoret mitt og spurte meg hva jeg syntes om en masterutdanning hann hadde sett på. Han hadde krav på seg til å få på plass en masterutdanning, men samtidig følte han at han manglet noe for å kunne undervise slik han ønsket. Her var han usikker på hva han skulle gjøre - om han skulle bygge videre på fagutdanningen han allerede hadde eller «ta noe mer pedagogisk», som han sa. Han lurte på hva det egentlig innebar å få en bedre forståelse av egen undervisningspraksis, for han var opptatt av det praktiske perspektivet i planleggingen av undervisningen sin mot studentene. I samtalen løp skjønte jeg at han ikke var helt bevisst på sin egen yrkesutøvelse som lærer, at arbeidet hans kunne kalles profesjonsutøvelse. Dette på tross av at han hadde undervist et par år på høyskolen. Det hører med til historien at han til slutt valgt et fagdidaktikkstudium som tillegg til faget sitt.

Det var en merkelig oppdagelse for meg å se usikkerheten hans, men jeg tenker at han nok har reflektert over samtalen vår siden. Siden den gang har jeg hatt lignende opplevelser som viser denne usikkerheten. Jeg tenker at det er et mønster i dette. Det finnes faglærere uten noen for pedagogisk utdanning, og som dermed ikke er så godt forberedt på undervisningsdelen av jobben sin. Dette gjør ansvaret overfor studentene vanskelig å takle, ser jeg i noen sammenhenger.

Det er viktig hele tiden å ha et våkent blikk på *hensikten* med vår virksomhet, sier Gjert Biesta, en av de som sterkest stiller spørsmål til vestlig utdanningspolitikk i dag. Hva er utdanningens formål, spør han. Hva skal systemer brukes til, hvem skal de gagne, hvorfor skal vi frambringe data for dette og hvilken hensikt skal dette ha? Som utdannere må vi ha en bevissthet rundt vårt eget mandat i samfunnet. Hvem er vi til for, hvem skal vi tjene? Hva skal

vi tilføre den enkelte student og hva skal enkeltindividet tilføre samfunnet gjennom sin tjeneste? Jo mer jeg reflekterer over dette, jo flere spørsmål dukker opp.

Systemet kan være et verktøy for å kunne styre vår virksomhet, men det bør aldri bli slik at systemet blir forklaringen for av hva som er utdanningskvalitet. Det samme gjelder forståelsen av utdanningens innhold. Kvaliteten må ligge i kunnskapsdynamikken; dette å stadig utfordre, stille spørsmål, gå nye veier, undre seg, se noe nytt, ville mer. Kunnskap kan ikke stivne, men må stadig være i bevegelse. Det er her dilemmaet oppstår. Systemer frambringer sikkerhet, bevis og orden. Utdanning og vitenskap er omskiftelig og uforutsigbar. Hvordan kan man måle og kontrollere kunnskapsutvikling? Vil ikke standardisering av kunnskap bare vise deler av virkeligheten? Jeg tror det. I mitt stille sinn tenker jeg at evidensbaserte utdanningssystemer ikke nødvendigvis gir god utdanning. I stedet frambringes nyliberalistiske kunnskapskulturer som preges av konkurranse og egosentrisitet. Menneskene blir redusert til å være enten nyttegenstander eller konsumenter, uten helhetlig forståelse av hva kunnskap og vitenskap kan brukes til. Hvorfor vil vi mennesker stadig utvikle oss, komme videre? Er det ikke for å få bedre levekår og bli tilfredse i livet? Hvilket verdigrunnlag skal være nøkkel til å få det bedre? Er det målbevissthet mot å oppnå stadig mer rikdom og materialistisk overflod som kan skape tilfredshet og livsglede, eller er det felleskap, forsoning og samhandling mellom mennesker?

For meg virker de fleste akademikere å ha et veldig bevisst forhold til sin egen formelle kompetanse, og de snakker gjerne om sin faglige kunnskap og bruker denne i ulike sammenhenger for å skape utvikling og dynamikk. Mange sitter inne med en utrolig stor teoribase, et brennende forskningsengasjement og lang undervisningserfaring. Jeg får likevel en følelse av at noen av de vitenskapelig tilsatte hos oss kanskje ikke alltid er bevisst på sin rolle som praktiker i hverdagen, der de står i undervisning og samkvem med studenter og kolleger. Jeg hører at dem snakke om didaktikk og ulike metodevalg de gjør for å fremme refleksjon og didaktisk forståelse hos studentene, men jeg undrer meg over hvor vanskelig det kan være å formulere hva de ønsker studentene faktisk skal lære. Er de bevisst sin egen profesjon som lærer? spør jeg meg selv.

Lærerstudentene gir fra tid til annen uttrykk for at undervisningen og metodikken ikke henger sammen med det de selv skal gjøre når de skal utøve læreryrket. Jeg opplevde akkurat det

samme da jeg selv var student, og sammenlignet den teoretiske læringsarenaen med praksisarenaen. Jeg ser dette også når jeg samarbeider med faglærerne om innholdet i studieplanene.

I debatten om høyere utdanning er det mange som hevder at tradisjonell kunnskapsproduksjon og formidling synes å ha lite å bidra med i en ny global virkelighet. Det stilles spørsmål ved måten kunnskap skapes på og hvordan formidling av kunnskap skjer i dag. De mest kritiske spørsmålene dreier stadig mer inn mot hvordan kunnskapsbegrepet skal defineres. Kritikken er kanskje spesielt rettet inn mot den kunnskapen som universitetene formidler, og overfor myten om universitetet som fornuftens høyborg. Er det fortsatt slik at utdanningsinstitusjonene alene kan påberope seg retten til å «eie» kunnskapsbegrepet? Mange mener nei, at høyere utdanning er i ferd med å bli utdatert og gammeldags. Innholdet og organiseringen av utdanningene interesserer ikke, fenger ikke. Hvordan står det til med profesjonsbevisstheten hos de som skal utdanne mennesker til profesjonsutdanninger som lærerutdanningen? Er de bevisst på sin egen profesjon som lærer?

Jeg leste nettopp en kronikk i Dagbladet som en tidligere lærerstudent hos oss hadde skrevet, og som en av faglærerne hadde sendt ut på e-post. Etter å ha vært student i noen på et av landets største universiteter hadde hun valgt å søke seg inn på grunnskolelærerutdanning for å få kunne formidle kunnskap til barn og unge, slik hun beskrev dette. Men da hun hadde gjennomført det første studieåret, valgte hun å hoppe av utdanningen i frustrasjon over det hun kalte «å ha entret en tidsmaskin», der hun følte seg satt tilbake til ungdomsskolen. Grunnen til denne følelsen var medstudentenes manglende entusiasme for studiet, hun skriver «de var like lite interessert i å tilegne seg teoretisk kunnskap som den gangen de selv satt på skolebenken. De forholdt seg stort sett passive i timene, maste på fritimer, klaget over tørre lærere, og var i det hele tatt uhyre lite kunnskapstørste.» Dette begrunner hun med den dårlige faglige kvaliteten studentene får ved å følge lærerutdanning ved lærerhøgskolene, som hun kaller det. Hun påstår at tjuetolv av utdanningsinstitusjonene som tilbyr lærerutdanning lever sitt eget liv løsrevet fra universitetene, noe hun mener forklarer en kvalitetsbrist hos lærerne som er blitt uteksaminert siden 70-tallet. «Vi står igjen med en lærerstand som er langt svakere faglig sett, samtidig som kunnskapsnivået i yrkeslivet er blitt langt høyere», påstår hun.

Jeg har tenkt mye over måten denne jenta har satt sammen sin argumentasjon. Hvorfor sier hun at det er profesjonsutdanningene som forårsaker den manglende interessen hos studentene? Jeg tenker at hun mener det er mangelfull og lite motiverende undervisning i de tradisjonelle lærerutdanningene, fordi lærerne bare viderefører den instrumentelle skoletradisjonen som studentene allerede er fryktelig trett av. De snakker ikke om det hun vil vite noe om – nemlig det å være lærer. Hvorfor påstår hun at de små institusjonene (mange av dem er gamle lærerutdanningsinstitusjoner) bør bort fordi de mangler kvaliteten til de større institusjonene? Jeg tenker at det siste bunner i en typisk nyliberalistisk tro på at «big is best», for jeg tror kanskje ikke at det står så mye bedre til med lærerutdanningene andre steder. Men hun kan nok ha rett i at profesjonsutdanningene bør bli tydeligere i sin form. Slik de har blitt framstilt til nå er de en sammensetning av ren fagutdanning og praksisopplæring. Utfordringen i den pedagogiske refleksjonen mangler. Når *formålet* med en utdanning er uklart, er det forståelig at undervisningen blir kjedelig. Da blir det lett slik at de unge inntar en pragmatisk holdning til utdanningen sin; de tenker kanskje at «jeg tar rene fagutdanninger der de har de beste fagformidlerne (underforstått: ved de største institusjonene som har de mest interessante arbeidsforholdene), og slenger på litt pedagogikk for å få et vitnemål. Det gir best kvalitet for meg og best sjanser for å få jobb.»

Jeg liker som sagt å diskutere med både faglige og administrative kolleger, og derfor brakte jeg kronikken på bane i nok en felles lunsjdiskusjon her forleden. Var kritikken fra denne studenten berettiget? Er de små institusjonene for dårlige, eller gjelder ordtaket Big is best? spurte jeg, vel vitende om at jeg provoserte de som hadde hatt faglig ansvar for henne. Og ganske riktig - rett i boksen bar det med den ene av faglærerne. Nei, denne jenta hadde virkelig vært sær helt fra første dag hun kom hit, sa læreren. Hun hadde en nedlatende måte å te seg på, bet seg ut med de andre studentene og hadde temmelig rare meninger om det meste. Det var ikke mer å vente at hun sluttet etter det ene studieåret, hun kunne umulig fungere i en slik utdanning, mente denne læreren. Her stusset jeg litt på reaksjonen som kom, men valgte å tie. Jeg har sett denne reaksjonsmåten mange ganger før hos lærere, en velger å forsvare seg framfor å gå i seg selv. Også jeg har vært en del av denne yrkeskulturen, en kultur som virker å eie ferdige svar og som ikke søker etter sannhet. Det er en motstand mot kritiske spørsmål om egen virksomhet som kan virke nokså arrogant til tider.

Skolerer lærerutdanningene studentene til blindhet? Som tidligere lærer spør jeg ofte meg selv

om de som har ansvaret for å utdanne kandidater til læreryrket er godt nok blikk mot virksomheten i praksisfeltet. Mange er ikke utdannet som lærere selv, og har ingen erfaring fra praksisfeltet. Andre har kanskje denne profesjonsbakgrunnen, men har ikke vært ute i skolen på mange år. Vet de hvordan det oppleves? Har de kjent på kroppen det særegne trykket i et klasserom, på en skoletur, i 17. maitoget? Du må nesten ha vært der for å forstå hva dette innebærer. Du må kjenne de små øyeblikkene – barn som roper og skravler, som hvisker deg i øret. Som ler eller surmuler. Som du styrer hånda til når de strever med løkkeskrifta. Som du stryker over håret når de mestrer matteoppgaven. Som tillitsfullt trer hånda inn i din hånd. Som du synger sammen med på juleavslutningen.

Jeg tror at lærerutdannerne må ut av kontorene sine, dra ut og bli kjent skolen og barnehagen i praksis. Faglærerne må oppsøke «den virkelige» verden og oppleve i praksis hvordan det er å ha ansvar for barn, kjenne hvilke behov lærerne og skolen har. De må ta dybden i dette yrket for å forstå hvor viktig det er å ha den menneskelige dimensjonen i utdanningens innhold. Det må legges til rette for gjennomgående refleksjon over at utdanningen handler om *å ta vare på barn*, ikke bare å formidle fag. Det må også gis tid og rom for forskning rundt framtidige profesjonsetiske spørsmål, det som ligger i ansvaret med å utvikle mennesker. Uten at vi er villige til dette vil vi fortsette å reprodusere instrumentell kunnskap om skolen og barnehagen, og fortsette å utdanne uforberedte lærerkandidater.

Det har lenge kommet kritiske påstander fra nyliberalistisk hold at en stor del av forskning og undervisning ved dagens universiteter og høyskoler har en overdreven tiltro til ivaretagelse og resirkulering av kunnskap. Kanskje er det sant at det sterke markedsfokuset som styrer høyere utdanning og ukritisk faglig virksomhet føre til mangelfull menneskelig selvforståelse - i en tid hvor nettopp engasjement, refleksjon og gjennomtenkt handling er av største viktighet?

Hvis vi går inn i forskriften for den nye grunnskolelærerutdanningen og ser litt på formuleringene, kan vi finne eksempler som dette: «Forskriftens formål er å sikre at lærerutdanningsinstitusjonene tilbyr *profesjonsrettete* og *forskningsbaserte* grunnskolelærerutdanninger med høy faglig kvalitet.....Utdanningene skal sette læreryrket inn i en historisk og samfunnsmessig sammenheng og *bidra til kritisk refleksjon og profesjonsforståelse*».

Og så kommer læringsutbyttebeskrivelsene i retningslinjene for de ulike trinnretningene. Der

blir fagkunnskapen konkretisert og framholdt, mens den profesjonsrettete kunnskapen blir vag - et påheng i en bisetning. Her er et eksempel: « har faglige og fagdidaktiske kunnskaper i matematikk, norsk og øvrige fag, og *solid kunnskap om begynneropplæring.....*» Hva slags profesjonskunnskap om begynneropplæring skal læreren ha? Hvordan skal studentene utvikle kritisk refleksjon og profesjonsforståelse rundt de aller minste skoleelevene? Gjennom å ha solide fagkunnskaper i algebra og brøkgregning? Eller om nordisk litteratur før 1945? Eller gjennom å lese utviklingspsykologi? Dette blir ikke fastslått i retningslinjene.

Mange av formuleringene blir enten veldig høytflyvende eller temmelig vage for meg, og sikkert også for mange andre. Mange av forslagene til endringer eller nye tiltak som kommer henholdsvis fra Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet er også vage. Hva vil de med den norske skolen og med lærerne som skal jobbe der? I Kunnskapsløftet står det om prinsipper for opplæringa:

«Lærarar og instruktørar skal saman med skoleleiinga og leiinga for lærebedrifta *fremme eit godt læringsmiljø for alle*». Hva menes med dette? I Læringsplakaten finner vi verbformuleringer som «*gi forutsetninger for*», «*stimulere til*», «*legge til rette for*», «*medvirke til*», «*fremme*» og «*sikre*» som skal beskrive lærerens ansvar for elevens utvikling og suksess.

Hva slags menneskelig innsikt og viten om barn må læreren ha for å kunne handle ut fra disse beskrivelsene? Hva slags kunnskapssyn og lærerkompetanse skal egentlig til for å kunne bringe fram meningssøkende, skapende, arbeidende, samarbeidende, miljøbevisste, integrerte og allmenndannede barn og ungdom til å bli ditto voksne? Dette blir ikke omtalt i nasjonale rammeplaner og retningslinjer for lærerutdanning til grunnskolen. Profesjonsaspektet blir etter mitt syn altfor lite drøftet i det store og hele i lærerutdanningen. Derfor ser det også ut som at lærerutdannerne sliter med å skape helhet og sammenheng i undervisningen, slik det forventes av oss. Lærerutdanningen fortsetter som før: den framstår som fragmentert og fagorientert. Vi lykkes ikke med å få inn dannelsesperspektivet.

Hilde Wågsås Afdal forsvarte nylig sin doktorgradsavhandling ved Høgskolen i Østfold, der hun sammenligner hva som defineres som viktig kunnskap for lærere i Norge og lærere i Finland (Afsdal, 2012). Innenfor sektoren er det vel en kjent sak at Finland skårer langt høyere innenfor PISA-undersøkelser enn i Norge. Hva er det Finland gjør som bringer fram de gode lærerne?

Undersøkelsene Wågsås Afdal gjorde viste at de finske lærerne i stor grad er opptatt av enkeltindividet, på den enkeltes forutsetninger for læring og for strategier for å hjelpe den enkelte til å utvikle seg. Finske lærere har stor tro at på motivasjon, refleksjon og evaluering er det viktigste i sitt arbeid. Det har vært stor tverrpolitisk enighet i Finland om skolen som prosjekt, og det har vært ro rundt skolen. Finsk skole har ikke vært gjenstand for like mange reformer slik som den norske skolen, sier hun, og flere med henne. Finland har heller ikke nasjonale rammeplaner for lærerutdanning, slik som i Norge. Hos oss er innholdet i skolen og i lærerutdanningen politisk styrt. Finnene har noen overordnede prinsipper som fungerer veiledende, men ansvaret overlates til profesjonene selv.

I Norge har lærerne stor fokus på gruppeprosesser, klasseledelse og sosiale relasjoner, sier Afdal. De er også svært opptatt av målstyring og nasjonale prøver. Etter mitt syn viser også analysen til Wågsås Afdal graden av den sterke styringen i norsk utdanningspolitikk. Hun har satt fingeren på hvordan kunnskap faktisk blir regulert og utvalgt gjennom bestemte konstruksjoner her i Norge. Når kunnskapen styres slik påvirkes vår bevissthet og vår forståelse av hvilke verdier som er viktig å ivareta i skolen og formidle i lærerutdanningen, tenker jeg da. Målstyringsdiskursen virker å være så sterk at vi glemmer å stille spørsmål rundt den, vi bare aksepterer at det er slik.

Jeg har etter hvert mistet troen på at en resultatorientert kultur fører til meningsfylt framgang for oss mennesker. Hvilket formål skal framgangen ha? Er det innholdet i selve utdanningen som blir bedre eller er det utdanningsvirksomheten som utvikler seg? Det er en vesentlig forskjell mellom hva vi gjør og hvordan vi gjør. Vi må også ha en bevissthet rundt valg av innhold og av metoder gjennom å stille spørsmål til hvorfor vi gjør faglige, organisatoriske og operative valg, sier Gjert Biesta (Biesta, 2012).

Som et eksempel på dette kan jeg nevne grunnskolelærerutdanningen som ble innført i 2010. I forskriften og retningslinjene for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. og 5.-10. trinn anvendes etter mitt skjønn en tvetydig retorikk rundt det som skal være utdanningens formål og innhold. Utdanningene skal være «profesjonsrettete og forskningsbaserte med høy faglig kvalitet» og «skal sette læreryrket inni en historisk og samfunnsmessig sammenheng og bidra til kritisk refleksjon og profesjonsforståelse» står det i § 1 i forskriften. Videre står det i § 2:

«Grunnskolelærerutdanningene skal kvalifisere lærere til å utøve et krevende og komplekst yrke i et samfunn som preges av mangfold og endring».

Samtidig har forskriften stor fokus på beskrivelse av resultater, for i samme paragraf kommer en lang og omfattende beskrivelse av hva myndighetene forventer at lærerkandidatene skal ha av kompetanse ved endt utdanning. Videre er det utarbeidet retningslinjer med bestemte indikatorer for hva som kjennetegner grunnskolelærerutdanninger med høy kvalitet.

Jeg oppfatter ordlyden og begrepene som brukes til å være svært motstridende. Og jeg undrer meg over hvordan en lærerkandidat kan utvikle evne til kritisk refleksjon og oppnår forståelse med slike uklare formålsdefinisjoner. Det pekes på kompleksiteten i læreryrket og i samfunnet. Hva som menes med dette og hvordan et menneske skal lære å forholde seg til en sammensatt tilværelse snakkes det mindre om. Er det demokratisk at andre gir føringer for hvordan man skal forstå? Er forståelse noe som kan vurderes av andre ved hjelp av bestemte kriterier? Når vi snakker om hva som er høy faglig kvalitet - hva slags verdisyn ligger bak dette kravet? Er det nytteverdien som bestemmer dette eller er det rom for menneskelige verdier som frihet til selvutvikling?

Ofte spør jeg meg selv om kravene i de nasjonale retningslinjene er realistiske, om de vil føre til at vi får gode og selvstendige lærere som kan reflektere over og ta ansvaret med å ivareta barns utvikling og læreprosess. Hva vil lærerutdannerne vurdere som høy faglig kvalitet når de formulerer læringsutbyttebeskrivelser i fagene sine? Hvilke kriterier skal synliggjøre faglig kvalitet i yrkesutøvelse? Mange av faglærerne klarer ikke å se sitt eget fag i sammenheng med en overordnet, helhetlig profesjonstenkning når de selv ikke har erfaring fra læreryrket. Det blir vanskelig å ta inn i egen virksomhet at formålet med undervisningen å utdanne lærere. Fokuset deres blir å kvalifisere kandidatene til spesialisert fagkunnskap, og de er mindre opptatt av å bygge opp grunnleggende holdninger til dette å skulle inn i læreryrket.

Å få folk til å jobbe tverrfaglig og gå sammen om å bygge opp profesjonsforståelse hos studentene er åpenbart vanskelig å få til. Gjennom å ha samarbeidet ganske mye med utdanningslederne, ser jeg at denne lederrollen i stadig større grad handler om å være administrator, og ikke faglig leder. Lederansvaret reduseres til å ha en kontrollfunksjon over studieorganiseringen, ansvaret går ut på å holde teammøter for å få på plass timeplaner, føre tilsyn med studentenes studieløp og med lærernes arbeidstid. Det virker som om innholdet i selve utdanningen blir skjøvet i bakgrunnen, og at fagforståelsen overlates til fagseksjonene. Denne formen for organisering av profesjonsutdanning bekymrer meg, profesjonstenkningen får dårlige kår når folk ikke kan enes om de grunnleggende prinsippene for kritisk refleksjon og profesjonsforståelse.

Mange som underviser påpeker at høyere utdanning stadig får mer preg av å være produksjon.

Man rekrutterer inn kandidater, sluser dem gjennom et sett av studieemner, oppgaver og eksamener. Så sendes de ut med et vitnemål i hånda, forhåpentligvis etter å ha fulgt en forhåndsbestemt tidsplan. Roll inn - roll out. Etterpå samler vi inn kvantitative data og statistikk om studiets kvalitet. Data om hvor mange som kom inn på studiet og på hvilket opptaksgrunnlag, om hvor mange som gjennomførte studiet etter normert studietid, hvor mange som fikk henholdsvis karakteren over og under middelkarakteren C, hvor mange som strøk. Vi kaller det studiekvalitetsdata og bruker datamaterialet for å synliggjøre og måle kvalitetsmessig god utdanning. Det endelige målet er å komme høyest mulig opp på den europeiske «rankinglista» for kunnskapsnivå.

Oppmerksomhet mot studentene

Å bruke «ømhets stemme»

Jeg hatt ansvar på høgskolen mange år nå har for å veilede studenter i forhold til studieløpene sine. I løpet av et studieår er det faktisk svært mange som har behov for hjelp til å finne ut av studiesituasjonen sin - eller livssituasjonen, for den del. Hundrevis av søknader fra studenter har jeg mottatt og gitt svar på. Jeg har snakket med mange på telefon, både mulige studiesøkere, aktive studenter, studenter som har sluttet og foreldre til studenter. Mange jeg har hatt kontakt med har hatt ulike motiver for å oppsøke meg. De kan ha behov for hjelp til å foreta sortere egen studiesituasjon og foreta prioriteringer, kan ha ønske om å få aksept for arbeidet de har gjennomført, de kan ha til hensikt å oppnå noe eller utsette noe. Da er det min oppgave å finne ut av hva som faktisk er motivet deres, og innrette meg deretter.

Jeg har erfart at voksne i en læringssituasjon kan ha de samme behovene som skolebarn har, og jeg tar utgangspunkt i å være både åpen og mottakelig for studentens sak. Men samtidig stiller jeg ofte andre krav til en voksen enn til et barn, ved å forvente at studenten også skal kunne være åpen og problemløsende i dialogen vår. Mange ganger kan dialogen være sterkt følelsesladet, andre ganger er tonen formell og kontrollert. Dette kommer an om vi klarer å forstå hverandre og etablere en gjensidig trygghet i møtet.

Det finnes både juridiske og økonomiske begrensninger for hva høgskolen skal forplikte seg til overfor studentene. Det meste er nedfelt i nasjonale regelverk og i våre egne forskrifter og retningslinjer. Å ha slike styringsverktøy er bra, men det er ikke alle som setter seg like godt inn i planer og regelverk som bestemmer dette. Noen studenter har urealistiske forestillinger

av hva som faktisk er mulig å oppnå av tilpassinger eller insentiver, og noen reflekterer lite over sine egne forpliktelser overfor høgskolen. Ikke alle kan få oppfylt behovene eller kravene sine slik de gjerne skulle ha ønsket.

Jeg er pålagt å ta ansvar for å sette standard for hvordan høgskolen skal tilfredsstille studentenes forventninger om oppfølging. Ofte ser jeg hvilke behov de har, og at de ikke vet helt selv hvordan disse best skal dekkes. Dette kan utløse følelser, både av fortvilelse og frustrasjon, noe som kan påvirke hvordan de velge å handle eller legge fram sin sak. Jeg har måttet lære meg å vise varsomhet i slike situasjoner og være den som viser samarbeidsvillighet og vilje til å finne løsninger. I tillegg må jeg være nøye med det jeg velger å foreslå for å være sikker på at det jeg tilbyr er riktig overfor den som har bedt om hjelp og råd. Samtidig som jeg vil hjelpe kan jeg ikke overskride bestemmelsene som råder for høgskolens virksomhet. Altså må jeg både utvise varsomhet overfor studentens behov, og være samtidig være bestemt i de tiltakene jeg velger.

Jeg fikk en e-post fra en godt voksen tidligere student som ba om hjelp til å fullføre en lærerutdanning hun hadde påbegynt for noen år tilbake. På grunn av sykdom og andre private årsaker hadde hun valgt å hoppe av utdanningsløpet, men nå ville hun gjerne ta opp studiene igjen slik at hun kunne bli ferdig og få vitnemålet sitt.

Jeg så for meg at denne saken ville bli umulig å løse slik hun ønsket, fordi retningslinjene for dagens lærerutdanning ikke samsvarer med rammeplanen hun hadde tatt sin utdanning etter, og som nå var utgått. Derfor skrev jeg til henne og forklarte hvorfor hun ikke lenger kunne fullføre slik hun hadde tenkt. Samtidig innså jeg at det ville bli vanskelig for henne å få denne beskjedningen, så jeg ba henne om å ringe til meg dersom hun hadde spørsmål eller trengte veiledning. Etter et par dager hadde jeg henne på tråden, og ganske riktig - og hun var ganske opprørt og fortvilet. Hun gråt over de vanskelighetene hun stadig møtte og ga uttrykk for at hun bare hadde lyst til å gi opp å få noen utdanning. I bakhodet hadde jeg forsøkt å forberede meg på denne samtalen. Jeg tenkte at hun kanskje hadde fått mangelfull veiledning underveis i studiene, og at vi hadde noe av skylden for at hun var kommet opp i denne situasjonen. Men jeg kjente henne jo ikke, og var usikker på hvordan jeg skulle kommunisere med henne og hjelpe henne til å sortere tankene. I stedet for å møte henne med byråkratisk preik om rammeplaner og systemer og hva som var umulig for henne å gjøre, valgte jeg å snakke «fra hjertet». Hun trengte trøst mer enn hun trengte informasjon, og jeg valgte å trøste. Det ble viktig for meg ikke å la henne få følelsen av å være offer i saken, så jeg ba henne om å kjenne

på hva hun virkelig ønsket for seg selv. Jeg gjorde oppmerksom på at alle tog ikke var gått, og at det fantes andre muligheter for å ta lærerutdanning som ikke ville koste altfor mye tid og penger. Vi brukte lang tid på denne telefonsamtalen, sikkert opp mot en time. Ved samtalens slutt sa jeg at hun gjerne kunne ringe tilbake når hun hadde fått tid til å tenke over det vi hadde snakket om. Hun virket atskillig mer optimistisk nå og hadde fått pågangsmotet tilbake. Dette skulle hun klare! Hun ringte igjen noen ganger etterpå, og jeg hadde besøk av henne på kontoret. Og hun klarte brasene, fulgte en ny plan og kom i mål.

Selvsagt ble jeg lettet over at studenten nå så positivt på sin egen situasjon. Men jeg kjente og så den ubehagelige følelsen som varslet om at noe ble feil i denne saken. Nå hadde jeg en følelse av å ha manipulert henne bort fra det opprinnelige ansvaret vårt for henne, og jeg skammet meg litt.

Jeg kjenner meg ofte frustrert over at jeg ikke har mulighet til å påvirke systemet jeg er en del av. Det er blitt så lite rom for at studenter kan få den hjelpen de har behov for. I utdanningsvirkeligheten er det blitt slik at vi ikke tar hensyn til at menneskers liv er uforutsigbare. For 10-12 år siden ville denne saken sikkert latt seg løse med å lage et eget opplegg slik at hun kunne få mulighet til å kompensere for det hun manglet av obligatoriske arbeidskrav. Når de faglige kravene var på plass kunne hun ha fått vitnemålet. Det viktigste var å hjelpe studenten å komme i mål med studiene, og da omorganiserte man studieløpet så langt dette faglig lot seg forsvare. I dag er det sektorinnrettede administrative datasystemer som styrer virksomheten vår og hindrer oss i å være fleksible. Systemene er oppbygd for å føre tilsyn med det vi gjør. Dokumentasjon av utdanningsproduksjonen genereres om til data som rapporteres til SSB. Rapportene danner grunnlag for kommende års bevilgninger fra departementet. Alt skal måles, telles og føres tilsyn med, og kravet om korrekt rapportering er ufravikelig. Hvordan forklarer man dette til en fortvilet student?

Det er krevende å finne balansen mellom å ivareta studentens interesser og få implementert dette inn i systemet vårt. Ofte havner jeg i situasjoner der jeg velger «den strenge linjen» overfor studenten, og nesten uten unntak møter jeg motstand fra vedkommende. Det blir uforståelig at det ikke går an å tilrettelegge slik at de får fritak eller utsettelse av arbeidskrav. Daglig må jeg ha lange drøftinger med kolleger på eksamenskontoret og på opptak for å finne løsninger som er minst mulig byråkratiske, slik at studentenes og faglærernes ønsker om tilpassing kan ivaretas. Vi samarbeider godt om dette, og strekker oss så langt vi kan for å

være så fleksibel som regelverket tillater.

En student jeg hadde veiledet en stund sendte meg en forespørsel en dag om innpassing av et studium hun hadde funnet på nett ved et annet studiested. Hun hadde strevet en tid med å oppnå en bachelorgrad innenfor kunst og håndverk, og manglet 15 studiepoeng i fagfordypningsdelen for å tilfredsstille kravet i forskriften vår til graden bachelor. Studiet hun hadde funnet var innenfor kulturjournalistikk, og hun hadde lyst til å gjennomføre dette på grunn av innholdet, som var rettet mot en bestemt yrkesvirksomhet. Jeg fant ut etter en kjapp gjennomgang av studieplanen at det her dreide seg om å utvikle evnen til å vurdere kulturhendelser lage skriftlig framstilling av egne vurderinger. Min første tanke var at dette neppe kunne kalles kunst og håndverk, men at dette var et studium innenfor samfunnsfag. Altså er dette to forskjellige disipliner, tenkte jeg. Jeg begynte å formulere et svar til henne der jeg skulle forklare henne forskjellen mellom de to vitenskapsdisiplinene, og at dette ville bli feil. Men etter hvert som jeg begynte å skrive ble jeg stadig mer usikker på om dette ble rett overfor henne. Følelsen av at noe ikke stemte kom tilbake igjen.

Jeg bestemte meg for å konferere med faglig leder for kunst og håndverk, jeg ville høre hennes synspunkter om dette. Og hun ble begeistret - ja, hun mente at kulturjournalistikk egnet seg svært godt innenfor en fordypning i kunst og håndverk. Jeg stusset litt, og spurte om ikke hun mente det var temmelig langt ut på siden i forhold til det denne seksjonen til daglig driver med. De har normalt en sterk praktisk tilnærming til faget, og er opptatt av studentenes læring gjennom praksis og refleksjon over praksis. Var hun ikke enig i at kulturjournalistikk ikke akkurat handlet om praktisk kunst og håndverk? Så fortsatte jeg med det her var snakk om to ulike fagområder, og at dette ville bli feil i en kunst og håndverkfordypning? Burde man ikke heller se på studiet som et verdifullt støttefag i graden? Da lo denne læreren litt av meg. Etter hennes syn var dette det utvidete utdanningsbegrepet, at man måtte se på verdien av tverrfagligheten i en slik fordypning. Det er slik kompetanse samfunnet etterspør, sa hun. Tenk for en spennende kombinasjon de ulike studiene vil utgjøre for akkurat dette gradsvitnemålet! Hun hadde ikke noen motforestillinger i det hele tatt, og jeg kjente at jeg hadde vanskelig for å akseptere dette. Vi avsluttet samtalen med at jeg var like tvilrådig, men jeg sa at jeg selvsagt respekterte hennes syn. Jeg forlot henne og kjente meg egentlig nokså usikker på kvaliteten i de faglige rådene hennes - men også på mitt eget kvalitetsperspektiv. Hva ville bli rett å svare studenten?

I løpet av dagen drøftet jeg saken med en av lederne og med de nærmeste kollegene mine, og

de var enige med meg i at rådet fra faglærer var i grenseland for fagområdet kunst og håndverk. Likevel kunne jeg ikke fri meg fra følelsen om at vi tenkte for firkantet, for disiplinorientert. Jeg tok igjen kontakt med faglæreren, som begrunnet sitt syn med den nye tverrfaglige tilnærming rundt kunnskapsbegrepet. Hun sa at hun selv holdt på med en studie der hun var opptatt av nettopp slike problemstillinger. Hun utfordret meg på hva vårt samfunnsmandat som utdanningsinstitusjon skal være - og hvordan vi ser på oss selv som premissleverandører for hva som skal kalles kompetanse. Hun syntes det var spennende å åpne opp for andre innspill for å komme til ny forståelse av kunstbegrepet. Endelig forsto jeg poenget hennes - hvorfor være så redd for å utfordre de etablerte mønstrene for hva som skal stå på et vitnemål? Hvorfor ikke være mer åpen for nettopp tverrfaglighet og sammensatt kunnskap? Det endte med at jeg skrev til studenten og forklarte hva faglærer hadde sagt, og jeg rådet henne til å ta valg ut fra eget hjerte. Vi ville godkjenne dette studiet som innpassing dersom hun valgte å gjennomføre det.

Teknokraten hadde altså tatt over atter en gang. Den hadde overstyrt min faglige bevissthet i en sak. Jeg hadde hengt meg fullstendig opp i det formelle, i frykt for å gjøre noe som kunne hindre studenten i å få et «fullgodt» vitnemål. Jeg hadde ikke tenkt på hva denne studenten faktisk hadde interesse for, hadde gitt henne råd om å søke etter studier jeg selv anså som passende for en grad. Uten å tenke på om hun virkelig ønsket dette. Intensjonen min hadde egentlig vært god, jeg ville jo hjelpe henne til å nå målet om en bachelorgrad, slik at hun kunne komme videre med studiene. Men jeg hadde ikke åpnet opp for denne studenten, jeg hadde vært forutinntatt overfor faglæreren og tenkt at hun var «over kanten kreativ». I stedet for å tenke at alle har rett, tenkte jeg at jeg hadde rett. Jeg hadde valgt den lettvinde løsningen.

Vanskelige spørsmål trenger flerfaglige svar, sier Ottar Brox (Nyseth m.fl., 2007). Jeg ser at jeg trenger disse utfordringene fra faglige ressurspersoner for å kunne utvise skjønn i mitt eget arbeid. Vi trenger hverandres kompetanse til å se nye og gode løsninger på problemstillinger som oppstår i arbeidet. Jeg tror at vi må bli flinkere til å komme hverandre i møte i det daglige arbeidet, og utnytte den kunnskapen som ligger på tvers i organisasjonen. Vi må være villige til å dele, være rause mot hverandre.

Toril Ringholm spør hva som er risikoen med å utfordre etablerte tradisjoner, holdninger og systemer til å gjøre forandringer med for ulike kompetanseområder. Kan man i utdanning tenke nytt om kompetanse, eller skal vi tviholde på gamle hierarkiske forestillinger av hva som kjennetegner kunnskap? spør hun (ibid). Jeg tenker at ivaretagelse av både

fagdisiplinene og tverrfaglighet er viktig i utdanning. Fagdisipliner utvikler den kognitive siden av de ulike fagområdene, tenkning som kan være nødvendig for å forstå og videreutvikle bestemte områder. Innenfor disiplinene gis mulighet for faglig fellesskap og tilhørighet; altså en identitet for de som har den spesielle kunnskapen.

Sven Jentoft og Arild Buanes sier i den samme boka at disiplinene tilbyr briller å se gjennom, de setter oss i stand til å se visse sider av et fenomen og bidrar til at vi kan forstå det bedre. I arbeidet mitt som saksbehandler må jeg balansere alle sider i avgjørelser som blir tatt. Jeg må ta hensyn til de ulike faktorene som spiller inn på det jeg skal gjøre. Jeg må tenke *både* på etikk, moral, verdier, troverdighet og på juridiske normer. Det handler om å veie for og i mot - ikke velge lettvinde løsninger. Da trenger jeg hjelp fra andre til å forstå alle disse sidene. I fellesskap løser vi oppgavene best, men det krever at vi er åpne for nødvendigheten av dette fellesskapet. Vi må *vill*e samarbeide med hverandre, ville være likeverdige. Og vi må være villige til å drøfte ulike perspektiver for å finne fram til felles forståelse av det vi skal gjøre. Dette krever en bevissthet hos oss om oss selv og vårt ansvar i fellesskapet.

Vårt rike, trygge og fredelig norske sosialdemokrati synes å gjøre oss stadig mer selvtilfreds og stadig mindre engasjert i vår globale tilhørighet og forpliktelse. I en slik situasjonsbeskrivelse blir det en utfordring å finne måter som kan bidra til at bevissthet, ansvarlighet og handling gis mulighet for utvikling og styrking blant folk flest. Dette stiller store krav til alle utdanningsinstitusjoner, kanskje særlig til høyere utdanning og forskning. I bestrebelsene for nye forståelsesrammer og mønstre som kan bidra til større innsikt i samhandling under stadige endringer i liv og samfunn. I et slikt perspektiv vil det være viktig å finne nye skapende måter som kan inspirere til å tenke nytt, ikke bare på langs, men på tvers.

Jeg har sett at for ungdommen er internett og sosiale medier blitt en ny og aktiv arena for politisk virksomhet og debatt, så kanskje er ikke opprøret så fysisk til stede og synlig som da folk sprang i gatene og protesterte. Men samfunnsdebatten er absolutt der, i alle fall i det skrevne ord. Jeg har fulgt litt med i diskusjonene og leser ofte nettartikler. Nylig leste jeg en artikkel på nett skrevet av en ung, norsk forfatter. Vedkommende hevder at velferdsstaten holder folk i et grep, der politikere har lyktes med å overbevise det store flertallet av befolkningen at livet er så utrygt og gruffullt at det er nødvendig med en enorm velferdsstat

som passer på folk med et hav av reguleringer og sosiale sikkerhetsordninger. Ja, han går så langt som å framstille politikk som den desidert største vekstnæringen i nyere tid, og at politikk er blitt en blanding av reklamevirksomhet og propaganda. Kan det være riktig å si dette slik? Er vi i ferd med å bli så «fredelige» og distanserte at vi villig lar oss lede eller bli maktstjålet av politikkenes vesen, slik Foucault sier dette? Jeg tenker at overflod, velstand og økonomisk frihet like lett kan gjøre oss mennesker fremmedgjort for våre egne liv som tvang, nød og fattigdom kan gjøre dette.

Om passivitet - foretrekker vi å bli styrt?

Vi hadde en diskusjon om passivitet i lunsjpausen en dag. Etter hvert dreide samtalen inn på målstyringens påvirkning av våre handlinger, og hvordan den oppvoksende generasjon responderte på dette. En av faglærerne ga uttrykk for bekymring over den manglende refleksjonen hos de unge studentene, i enkelte av undervisningstimene måtte hun virkelig slite for å få dem til å tenke over egne utsagn. «Mange virker så fjernstyrte, de er ikke særlig opptatt av å stille kritiske spørsmål. De ønsker heller å få framlagt ferdige utsagn som gir dem svar på alt. Det virker så lettvint!» Hun etterspør samfunnsengasjementet og viljen til å tenke selv. «Og ikke minst engasjementet hos oss som utdanner dem,» fortsetter hun, «har vi et bevisst forhold til dette å frambringe kritisk refleksjon hos studentene våre?» sa hun.

En av de andre faglærerne undret seg over hvorfor så få av dagens unge står på barrikadene med bannere og opprop, slik hun opplevde i sin egen ungdomstid. «Et tegn i tiden er den økende romantiseringen av tidligere generasjoners opprør mot tvang og negative tendenser i samfunnet», påpekte hun. Etter hennes mening framstår tanken om ungdomsopprør som noe vakkert og besnærende, men hun tror at de har lett for å knytte dette opp mot massebevegelser som Flower-power, der festivaler, musikk og rus blir hovedingrediensen. De ønsker ikke egentlig å ta standpunkt til noe, men vil gjerne ha med seg den åndelige fellesopplevelsen. «Så dere TV-innslaget fra Utøya der Mikael Wiehe sang «Valet» og «Sång till modet» til ungdommene på Utøya året etter terrorangrepet?» sa hun. «Hva tror dere budskapet hans var egentlig?» Vi nikket og forsto hva hun vil fram til. Han hadde et viktig varsko til nettopp disse ungdommene som tilbringer mye tid i politiske sammenslutninger. Alle hadde vi oppfattet budskapet hans som en etisk fordring til de som var der; en oppfordring om å ha det kritiske blikket, møte diskursene med spørsmål, møte det ubehagelige.

Den første faglæreren trakk fram utviklingen mot det teknologiske samfunnet, med etterkrigstidens rasjonalistiske politikk som har gjennomsyret all offentlig virksomhet, og tendensene i det postmodernistiske samfunnet. «I løpet av de siste femti årene er vi blitt ganske sterkt oppdratt, både gjennom utdanningssystemet, rettssystemet og helsevesenet til å ivareta det norske velferdssamfunnet», sa hun. «Vi står i en diskurs som styrer hvordan vi skal tenke og oppføre oss», føyde hun til. En tredje faglærer involverte seg i debatten og påpekte at både unge og voksne i vår generasjon ikke har opplevd store kriser som krig eller politisk tyranni på kroppen, og derfor vet vi generelt sett lite om tap, sorg og smerte utover det vi får presentert på TV. «Vi trenger egentlig ikke å engasjere oss i det som skjer» sa han til slutt. «Vi har det altfor godt, og er mest opptatt av å nyte».

Alle er vi inne i den «sosialdemokratiske komfortsonen», både ungdommen og vi som er deres foresatte. Vi ikke bare kan legge skylden på ungdommen når det gjelder manglende samfunnsbevissthet. Vi som er voksegenerasjon har vel et like stort ønske om å ha privilegiene vi har oppnådd i vår del av verden, og er egentlig ikke så opptatt av uretten som finnes rundt oss. Vi stiller krav til myndighetene og samfunnssystemene dersom det gagnar oss selv, men står ikke opp for å ivareta viktige mellommenneskelige og politiske spørsmål lenger. Kanskje har vi det for godt slik at vi er blitt mest opptatt av å nyte? Orker vi ikke ansvaret som følger med å være engasjert? Kanskje syns vi det er til en viss grad i orden å bli styrt fra oven, la andre legge premissene slik at vi ikke trenger å anstrenge oss og handle selv. Slik at vi slipper å forholde oss til følelsesmessig til det ubehagelige, det sårbare, menneskelige.

Både Kierkegaard og Jean-Paul Sartre framholder at livet består i å *velge*. Som bevisste vesener har vi ansvaret for å foreta valg om hvordan vi vil leve vårt liv. Sartre så på denne friheten til å velge som en stor byrde, men som noe vi likevel må forstå og godta. For mange kan dette være vanskelig. Mennesker som er redde for frihetens byrde, faller ofte som offer for et slags intellektuelt bedrag som Sartre kaller "vond tro". De lar seg selv bli villedet til å tro at de ikke har valgfrihet.

Om å tilpasse seg systemkravene

Systemer for resultatstyring og administrasjonen av disse systemene griper i stadig større grad inn i den faglige virksomheten. Gjennom de årene jeg har vært her har skjedd en stadig

sterkere byråkratisering av virksomheten. Det tilsettes stadig flere i administrative stillinger, fordi at myndighetene stiller sterkere krav til dokumentasjon og styring av de statlige overføringene til vår institusjon. Hvordan oppleves dette av faglærerne selv?

I høst laget administrasjonen en såkalt oppfølgings- og utviklingsplan for de ulike instituttene, som skulle synliggjøre rekruttering, gjennomføring og karakterresultater for alle aktive studietilbud i de siste 3 årene. Planen skulle være et redskap høgskolestyret i beslutningsprosessen for neste års studieportefølje, noe de var svært takknemlige for. Men for noen av fagseksjonene var dette en skikkelig avkleddningsmanøver. Plutselig sto det svart på hvitt i en tabell hvilke studier som var antatt «bærekraftige» og hvilke som var «ulønnsomme». Konsekvensen av oversikten var at enkelte studier ble lagt på is. Fagseksjonene fikk beskjed om å revidere eller videreutvikle egen faglig virksomhet. Jeg har ofte lurt på hvilken effekt hadde denne oversikten på aktiviteten i den faglige virksomheten.

Det spørs hva de fagtilsatte faktisk er opptatt av. Er de mest fokusert på sin egen fagformidling, egenutvikling og egne FoU-prosjekter? Er de opptatt av dannelsesansvaret de har overfor studentene, eller er de opptatt av egne faglige resultater? Føler de at studiene de har bygd opp trues av nedlegging dersom resultatene ikke svarer til institusjonens forventninger? Jeg tror nok at en forsterket konkurransementalitet og resultatorientering influerer på det de tenker og gjør. Det blir lett slik at man «slåss for sin egen syke mor».

Jeg har sett at enkelte faglærere nærmest sliter studentene etter håret for å få dem gjennom studiet og til å bestå eksamen. De bruker svært mange timer på studentveiledning og på vurderingsarbeid, for å sikre at resultatene blir akseptable i NSD-rapportene. Jeg har også hørt påstander fra ondsinnete tunger (oftest fra studenter!) om faglærere som firer på arbeidskravene for å tilpasse undervisningen til studentenes faglige nivå. Kanskje kan det være noen som lar seg friste til dette, dersom de er i en presset situasjon? Hvis de har få studenter i kullet, og nivået er lavt? Jeg lurer i så fall på hva som blir konsekvensen av slik tilpassing. Absolutt vil det være en trussel mot innholdet i studiet, men også en trussel mot lærernes syn på eget arbeid.

Nå er de fleste av faglærerne jeg kjenner både seriøse i faget sitt og ansvarsfulle i forhold til undervisningsoppgavene sine. Men kanskje blir de mer pragmatiske overfor kvalitetsspørsmålet, når til syvende og sist det er kravet til resultater som er det eneste som teller for utdanningsledelsen?

Nylig fikk jeg en søknad fra en student som hadde hoppet av masterutdanningen sin fordi han hadde strevd med å få skrevet masteroppgaven sin. Nå ønsket han å fullføre og var svært målbevisst på dette. I dette studiet hadde de fagansvarlige for det meste slitt med å få studentene til å fullføre. Masteroppgaven pleier ofte å bli en utfordring for studentene, spesielt i de mer praktiskrettede fagområdene. Ikke alle er like fortrolige med å skrive lange utgreiinger og sette ord på kunnskapen sin.

Jeg tok kontakt med fagseksjonen, og en av faglærerne svarte umiddelbart at denne studenten hadde gode sjanser til å komme i havn i løpet av semesteret. «Godt at noen etter hvert kommer seg gjennom studiet» sa han «Nå virker det som om en annen av våre tidlige studenter er i ferd med å gjøre seg ferdig, hvilket i så fall er særdeles bra. I det angjeldende kull hadde vi bare fire studenter, hvorav to er ferdige og en neppe kommer til å fullføre. Får vi nå denne til å sette siste punktum har vi tre av fire gjennom, det er i alle fall en akseptabel fullføringsgrad. At det skal ta flere år på overtid er en annen sak, men å få dem gjennom er uansett glitrende.»

Han sa seg villig til å veilede hvis jeg bare sørget for å få ham oppmeldt til studiet og eksamen. Jeg ordnet alle formaliteter, sendte brev til studenten om opptaket og ringte til faglæreren for å informere om videre formelle prosesser framover.

Han takket og var glad på denne studentens vegne. «Han har fått de siste kommentarer, nå gjenstår det bare å finne ut hvor ambisiøs han er» sa han. «Skal han ha en toppkarakter vil det ta enda litt tid, sikter han seg inn på en grei karakter er det så og si ferdig. Jeg vil ikke presse travle og godt voksne personer i fast jobb til å sikte mot stjernene når det i utgangspunktet ligger litt tungt for dem å skrive - og når de har kommet så langt at en avslutning med æren i behold er snublende nær!! Her er jeg utpreget pragmatisk og ikke-elitistisk! Hva andre måtte mene om denne holdningen får være. Å få studentene ferdige og fornøyde, samtidig som vi får våre sårt tiltrengte «poeng» er viktigst nå. At noen kunne gjort mer ut av oppgavene, som selvsagt ville reflektert positivt på våre faglige egoer, får så være. Disse studentene har ingen ambisjoner om stipendstillinger eller faglig ære og berømmelse, de vil gjøre en grei jobb og få sitt vitnemål. Oftest er motivet lønnsøkning!» Han avslutter med spørsmålet: «Er jeg en faglig forkastelig kyniker eller synes du dette er en akseptabel holdning til praksisfeltet?»

Jeg hadde ingen gode svar å gi denne faglæreren. Jeg forstår og kjenner igjen denne ambivalensen. Som utdannere må vi forholde oss til at folk har forskjellige motiver for å velge utdanning. Ikke alle er så opptatte av filosofiske betraktninger over egen kunnskapsutvikling og eget liv. Vi velger ikke studentene våre selv, i virkeligheten kommer de

til oss - og for oss er all rekruttering og fullføring viktig for at studiet skal overleve. Så vi balanserer prinsipper og legger oss «sånn midt på treet».

Samtidig tolker jeg det han sa som et lite skuldertrekk til undervisningsdelen av arbeidet sitt. I utgangspunktet har de fagtilsatte ved denne seksjonen et svært høyt faglig ambisjonsnivå, spesielt når det gjelder forskning og utviklingsarbeid. Likevel blir kanskje det vanskelig å holde fast på høye kvalitetskrav i undervisningen når studentene selv ikke er engasjert i sin egen kunnskapsutvikling, og når institusjonen ikke er opptatt av faglig kvalitet i et dannelsesperspektiv. Denne faglæreren er neppe alene om å tenke slik han gjør. Likegyldigheten for den faglige virksomheten virker sikkert demotiverende i lengden. Det eneste som teller er å frambringe resultater. Et papir i hånda for å komme seg videre. Presentable data om opptak og gjennomstrømming og karakternivå. Tall som skal forsvares overfor departementet, og som skal utløst nye ressurser til drift. I dette regimet presses de fagtilsatte til å ha fokus på resultatkrav i stedet for faglig kvalitet, akkurat på samme måte som i grunnskolen.

Balansegangen mellom styring og autonomi – er ikke dette det evigvarende dilemma? Løsningen for denne faglæreren sin er å gjøre begge deler, gjennomføre de oppgavene han har blitt pålagt for å få mulighet til å gjøre det han har lyst til. Jeg har hørt flere faglærere si at det er sånn de velger å ivareta arbeidet sitt. Det gir dem større personlig glede over arbeidet, og de motiveres av dette. Samtidig blir de belønnet av institusjonen når de driver med FoU-arbeid, noe de ikke blir kreditert for i undervisningsarbeidet. Det er lett å forstå at mange først og fremst velger å gjøre «det som lønner seg»: å bygge videre sin egen karriere, klatre opp i det akademiske hierarkiet. Systemet legger opp til at dette gir mest anseelse. Ansvar som pedagoger blir da en mindre attraktiv forpliktelse, kanskje til og med litt ubekvemt?

Det er mange andre utfordringer som følger med dette å ha undervisningsansvar for et studentkull. Planarbeid, teamarbeid og møter. Utstyr som ikke virker i timene. Vurderingsarbeid. Studenter som krever oppmerksomhet, maser og kjefter, som gråter og som støyer i timene, som sluntrer unna studiene. Man skal være rimelig engasjert i samfunnsoppdraget og veldig glad i mennesker for å stå i dette arbeidet over mange år. Det ligger altså en viss slitafaktor i undervisningsdelen av vitenskapelig arbeid, som kanskje står i motsetning til forskning på områder man er interessert i. Og visjonen om å hjelpe mennesker til selvutvikling og dannelse blir kanskje tynnslitt og falmet etter hvert. Da velger

man å se mer teknisk og pragmatisk på arbeidet. Man velger bort «peset» - det som er ubehagelig for en selv. Det nære møtet med andre mennesker.

Kanskje kan dette forklares ut fra den samfunnsforståelsen som folk flest har i dag. «Laissez-faire - la det gå sin gang» er en del av klassisk liberalistisk tenkning, som også er en grunnleggende del av det kapitalistiske systemet som styrer verdenssamfunnet i dag. Vi som lever i dette samfunnet er programmert til å tenke slik, være rasjonell og målorientert, være opptatt av vår egen frihet og velstand. Jeg tenker at dagens markedsorienterte samfunnsstruktur har i seg en forakt for oss mennesker som frie og tenkende vesener. Vi er fanget i en diskurs der andre vil påvirke vår virkelighetsforståelse og bestemme hva vi har behov for. Begrepet kunnskap er i ferd med å snevres inn til bare å bli instrumentelt, et *verktøy* for å oppnå ytre, materielle insentiver fra samfunnet; lønn, status, anseelse og makt. Og fordi denne belønningen er behagelig for oss godtar vi å bli styrt. Vi blir selv instrumentelle i vår tenkning og våre handlinger.

Hva jeg forstår nå av fenomenet kvalitet

Å ta ansvaret for det menneskelige

Jeg mener å se at den sterke satsingen på systemarbeid umulig kan være svaret på kvalitet i utdanning. Begrep kunnskap blir et problematisk i et systemperspektiv, fordi det ofte brukes for å betegne et resultat eller et produkt. I et dannelsesperspektiv er kunnskap en bevissthet som skapes *gjennom at vi undersøker verden rundt oss, og samtidig tenker over våre handlinger*. Aristoteles sier at det er fem former for kunnskap: vitenskapelig kunnskap (episteme), kunstferdighet (techne), praktisk dømmekraft (phronesis), filosofisk kunnskap (sofia) og intuitiv kunnskap (nous) (Bok IV).

Å ha kunnskap om noe er å ha dette "noe" i hodet sitt, sier han, men handler også om å klare eller å oppnå noe. Å handle er ikke det samme som å gjøre, for det er gjennom de handlingene vi velger å gjøre vi viser andre hvem vi er og hva vi kan. Kunnskap om noe er først og fremst en *aktivitet* og kompetansen som denne aktiviteten skaper hos det enkelte individ. Gjennom å samle erfaringer over tid bygger vi opp en *indre forståelse og bevissthet* som hjelper oss å velge gode handlinger i ulike livssituasjoner. Ut fra et slikt perspektiv kan kunnskap ikke utelukkende måles i kognitive tester og eksamener.

I et kantiansk dannelsesperspektiv er opplysning definert som «menneskets utgang fra sin selvforskyldte umyndighet». Dannelse handler altså først og fremst om hva kunnskapen gjør med oss som mennesker. I motsetning til et utdanningsløp med en definert begynnelse og slutt er dannelse noe vi har med oss helt fra vi blir født. Utdanningen kan hjelpe oss å utvikle oss selv.

Heldigvis reises det en stadig større kritikk mot den normative utdanningspolitikken som føres i dag. Etter hvert har flere gitt uttrykk for stor skepsis overfor «hva-som-virker»-mentaliteten hos de som sitter med makten. Samtidig er det mange som er kritisk til måten dannelsesbegrepet blir tolket på av de som utvikler utdanningsreformer, lover og regelverk for utdanningsvirksomheten. Jeg tenker at det gir håp for en bedre framtid både i skolen og i høyere utdanning. Likevel kreves det av oss som har ansvaret for utdanning at vi tenker over innholdet i vår egen virksomhet, og hvordan vi forvalter det ansvaret vi har fått. Vi må delta i debatten om hva som skal være kvalitetsmessig god utdanning og vite hva vi mener med kvalitet. Helsesektoren har satt i gang en tilsvarende debatt og helse og omsorg. De er i gang og vet hva de vil. Jeg opplever at vi som er på utdanningsida ikke er der ennå. Men slik jeg ser dette er vi som har ansvaret for å stille de store spørsmålene.

Focault sier: den sosiale virkeligheten er aldri organisert i entydige årsaker og effekter. Vi er alltid en del av en diskurs, og således er vi aldri helt fristilt fra påvirkning fra det samfunnet vi er en del av. Diskursene styrer vår tenkning, våre valg og våre handlinger, og former oss i det miljøet vi lever i (Grimen, 2010).

I informasjonssamfunnet finnes det mange kanaler som har stor påvirkningskraft, og som vi ikke kan stenge av. I dette konglomeratet av formidlere kan vi lett bli offer for aktører med langt andre hensikter som leder oss til å tenke i og handle i uønskede retninger. Det er vanskelig å unngå påvirkningen fra moderne politiske strømninger som *New Public Management*, retorikken for slik tenkning finnes overalt. Når en maktdiskurs blir så gjennomgående lar vi oss til slutt lede til å tro at denne ideologien er rett for oss.

Vi mennesker er neppe alltid like oppmerksomme på de ulike diskursene som danner ramme for livet vårt. Det er krevende å ha et bevisst forhold til all kunnskapen vi eksponeres for, å ha et kritisk blikk på hva som er riktig og gir mening for oss som enkeltindivider. Det er vanskelig å gjøre opprør mot et stort «maskineri». Vi kan fort komme til å tenke at det

enkleste er å koble fra tenkeboksen, bare godta at verden er skrudd sammen slik, bare følge med karusellen som best man kan. «Tenke sjæl» ved å stille kritiske spørsmål og søke mening blir for krevende og komplisert. Bedre at andre tar beslutningene, jeg foretrekker å konsentrere meg om meg selv og det som er mitt, tenker vi kanskje. Det er mer komfortabelt, mindre farlig.

Focault utfordrer oss med å si at vi skal løfte oss ut av påvirkning fra situasjoner i nåtiden som setter grenser for oss og kontrollerer vår tenkning. Vi skal se på dette som en frikobling fra en *selvpålagt umyndighet som en vedvarende holdning* til å ha et kritisk til det vi er og til følgene av de grensene vi er blitt pålagt, og som en mulighet til å kunne bevege oss ut av og bort fra disse grensene. Når man arbeider med mennesker tvinges man til å være i situasjonen med den man møter. Da må man våge å sette sin egen kunnskap og egne sannheter på spill, ikke handle som om man eier hele sannheten. Man må sette av tid til å lytte og se hva situasjonen med den andre vil gi. Våge å være menneskelig i sine handlinger.

Jeg tenker at en stor del av utfordringen for å skape endring og nye tanker om samfunnsutvikling ligger hos oss som skal utdanne. Det er vi som må frambringe kompetanse hos studentene til å reflektere over spørsmål om dannelse, og bygge opp forståelse for hvorfor de utdanner seg. Dette betinger imidlertid at *vi selv* har en helhetlig forståelse for hva som er viktige etiske spørsmål i utdanningen. Vi må ha en filosofi for hva som skal kjennetegne god utdanning hos oss, og visjoner for hvordan vi skal oppnå denne kvaliteten. Hvis vi ikke tenker over at vi blir utfordret *som mennesker* i vår virksomhet og i daglige møter med andre mennesker, har vi tapt overfor styringssystemene. Da stivner virksomheten vår og blir automatisk.

Jeg kjenner meg slett ikke sikker på om vi har en slik felles bevissthet rundt dette samfunnsansvaret i dag. Heller ikke er jeg sikker på om vi er villige til i fellesskap å komme dit, i hvert fall ikke ennå. Det ligger et stort arbeid og en krevende prosess i dette å se utfordringene med det samme blikket. I denne prosessen trengs det tid til å reflektere over utfordringene man møter, alene og sammen med andre. Det trengs en kritisk, bevisst ledelse som både ser og vil handle *rett*. Også hos den enkelte kreves det bevisste valg; om vilje til delta i daglig fellesskap, til å samarbeide, dele kunnskap, finne løsninger i lag.

*Først da tar vi **sammen** ansvaret for å ivareta begrepet kvalitet.*

Etter å ha skrevet ned tankene og erfaringene mine ser jeg at jeg har kommet fram til like mange spørsmål som jeg har funnet svar på hva som er god utdanning for oss mennesker og hvordan vi forstår hva *kvalitet* innebærer. Men jeg mener å kunne se at vi blir stadig mer instrumentelle i vår tenkning, fordi vi aldri problematiserer hvordan vi utfører vår oppgave. Gjennom å være en del av denne virksomheten har jeg følt på kroppen ulike konflikter og dilemmaer som oppstår når vi mennesker lar oss styre av teknokrati. Den sterke styringen utenfra forstyrrer måten vi tenker på, og gjør oss stadig mer ufølsom overfor menneskene vi møter i vår virksomhet. Vi slutter å vite at vi har gjort et godt arbeid, vi bare tror det.

For meg betyr dette at jeg må fortsette å stille kritiske spørsmål i det daglige arbeidet. Jeg må reflektere og problematisere, jeg må utfordre og diskutere. I samhandling med andre kan jeg oppnå ny viten, andre tanker.

Da må jeg arbeide med meg selv, være søkende, utfordre mine egne fordommer og sperrer. Jeg må bestrebe meg for å gjøre det gode, komme ut av skallet mitt og være en bedre deltaker i det som skjer rundt meg.

*Først da tar jeg **som individ** ansvaret for kvaliteten.*

Referanseliste

Forfattere

- Adorno, T. W. & Linneberg, A. (2010). *Minima moralia: refleksjoner fra det beskadigede livet*. Oslo: Pax.
- Afdal, H. W. (2012). *Constructing knowledge for the teaching profession: a comparative analysis of policy making, curricula content, and novice teachers' knowledge relations in the cases of Finland and Norway* (Vol. no. 161). Oslo: Unipub forlag.
- Aristoteles: *Den Nichomakiska Etik*, bok IV, kapittel 2-6. Göteborg: Daidalos.
- Berg-Olsen, A. (2008). *Omsorg eller formål: rasjonalitet og dilemmaer i fædeltskolen*. Tromsø: Universitetet i Tromsø, Det samfunnsvitenskapelige fakultet.
- Biesta, G. J. J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder*. Århus: Klim.
- Børli, H. (1974). *Vindharpe: dikt*. Oslo: Aschehoug.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Århus: Forlaget Klim.
- Dokken, S. (2008). *Å få folk med: en fagfortelling om organisasjonsendring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Enerstvedt, R. T. (1982). *Mennesket som virksomhet: innledning til en teori: grunnleggende begreper i samfunnsvitenskapene*. [Oslo]: Tiden.
- Esmark, A., Bagge Laustsen, C. & Åkerstrøm Andersen, N. (2005). *Socialkonstruktivistiske analysestrategier*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Grimen, H. (2010). Michel Foucault: styring, makt og motstand. I J. Pedersen (Red.), *Moderne politisk teori* (s. S. 226-247). Oslo: Pax.
- Krokmark, Thomas (2006). *Den tidløse pedagogikken*. Bergen: Fagbokforlaget Vigestad og Bjørke AS
- Langfeldt, G. (2008). *Ansvar og kvalitet. Strategier for styring i skolen*. [Oslo]: Cappelen akademisk.
- Løgstrup, K.E. (Forfatter) og Fink, Hans (Forfatter (etterord)) (2010). *Den etiske fordring*. Århus. Klim.
- Marsdal, M. E. (2012). *Kunnskapsbløffen: skoler som jukser, barn som gruer seg*. Oslo: Forlaget manifest.
- Meløe, Jakob (1997). Om å forstå det andre gjør. I kompendium *Tre artikler av Jakob Meløe*, Universitetet i Nordland (s.41-53).
- Molander, Anders & Terum, Lars (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, Bengt (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Nerheim, Hjørdis (1991). *Den etiske grunnerfaring. Fra regelforståelse til fortrolighetskunnskap*. Universitetsforlaget. Kants etiske teori. I kompendium *Etikk*,

Universitetet i Nordland (s. 45-71)

Nussbaum, Martha (1995) Känslans skärpa, tankens inlevelse: Essäer om etik och politik. Förnuftiga emotioner. I kompendium, Universitet i Nordland (s. 197-234).

Nyseth, T. & Aarsæther, N. (2007). I disiplinenes grenseland. Bergen: Fagbokforlaget.

Shaw, Patricia (2002). Changing conversations in organizations: a complexity approach to change. London: Routledge.

Skjervheim, Hans (2002). Mennesket. Oslo: Universitetsforlaget.

Telhaug, Alfred (1997). Politikk og profesjon: engelsk skoleutvikling 1988-1997. Oslo: Cappelen akademisk forlag

Van Manen, Max (1993). Pedagogisk takt. Nordås: Caspar forlag og kursvirksomhet.

Øverenget, Einar (2003). Hannah Arendt. Oslo: Universitetsforlaget.

Åkerstrøm Andersen, N. & Born, A. (2001). Kærlighed og omstilling. København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Alvsvåg, H. & Gjengedal, E. (2000). Omsorgstenkning: en innføring i Kari Martinsens forfatterskap. Bergen: Fagbokforlaget.

Nettkilder/lenker

Stortingsmeldinger:

St.meld. 27 Gjør din plikt - krev din rett (2001):

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20002001/stmeld-nr-27-2000-2001-.html?id=194247>

St. meld 30 Kultur for læring (2003):

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>

St. meld. 16 ...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring (2006):

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>

St.meld. 11 Læreren, rollen og utdanningen (2009):

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-.html?id=544920>

Lover:

Opplæringslova: <http://www.lovdato.no/all/nl-19980717-061.html>

Lov om barnehagen: <http://www.lovdato.no/all/nl-20050617-064.html>

Forskrifter:

Forskrift om kvalitet i høyere utdanning (2010): <http://www.lovdato.no/ltavd1/filer/sf-20100201-0096.html>

Forskrift til rammeplan for grunnskolelærerutdanning (2010):

http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover_regler/forskrifter/2010/Forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelærerutdanningene-for-17-trinn-og-510-trinn-.html?id=594357

Annet:

Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (2010):

http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/hoyere_utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk.html?id=564809

Bologna-prosessen:

http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/hoyere_utdanning/bolognaprosessen.html?id=279746

Kunnskapsløftet: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>