

# Trang fødsel

Deling, utvikling og anvendelse av ny kunnskap i skolen

Av  
Ann-Iren Skage

Avhandling avlagt ved Handelshøjskolen i København (CBS)  
for graden

Master of Knowledge Management  
(Master i Kunnskapsledelse)  
2016



**SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV KANDIDAT-,  
BACHELOR- OG MASTEROPPGAVER**

**Forfatter(e):** Ann-Iren Skage \_\_\_\_\_

**Norsk tittel:** Trang fødsel \_\_\_\_\_

**Engelsk tittel:** \_\_\_\_\_

**Studieprogram:** Master i kunnskapsledelse \_\_\_\_\_

**Emnekode og navn:** MKL301 Masteroppgave \_\_\_\_\_

Vi/jeg samtykker i at oppgaven kan publiseres på internett i fulltekst i Brage, Nords' åpne arkiv

Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre

**Kan frigis fra:** \_\_\_\_\_

**Dato:** 31.08.2016

  
\_\_\_\_\_  
underskrift

\_\_\_\_\_  
underskrift

\_\_\_\_\_  
underskrift

\_\_\_\_\_  
underskrift

## Forord

Høsten 2014 ble en kaotisk tankeprosess startet. Hva skulle jeg skrive masteroppgave om? Hva trigget meg? Hva ville jeg oppnå? Hvordan skulle jeg gå frem? Jeg visste allerede ved oppstart av Master i kunnskapsledelse at jeg skulle skrive en oppgave som omhandlet skole. Det er der min arbeidserfaring ligger og jeg fant fort ut at det er også der mine "triggere" ligger. Gjennom dette masterstudiet har det skjedd en enorm utvikling av egen forståelse for skolesystemet. Jeg har fått innsikt i nye teorier i forelesninger og nye refleksjoner gjennom dialog i studentgruppen. Jeg skriver om samarbeidsformer og arbeidsmetoder for kunnskapsdeling blant lærerne i denne oppgaven, men "triggeren" min er elevene. Jeg er genuint opptatt av at elevene skal få et best mulig opplæringstilbud, slik at de på best mulig måte blir kompetente til å møte fremtidens samfunnsbilde.

Den lange reisen er over og dens gleder og utfordringer blir nå et minne jeg vil ta med meg i lang tid fremover. Spesielt vil jeg ta med meg takknemligheten for all hjelp og støtte jeg har fått gjennom denne skriveprosessen. Jeg har mange reisedeltakere jeg vil takke. Først vil jeg takke Eirik Irgens som hjalp meg i oppstart av denne skriveprosessen med god og konstruktiv veiledning. Jeg vil så takke Øystein Rennemo for å steppe inn som veileder når jeg bestemte meg for å levere denne oppgaven. Når jeg følte at alle forutsetninger for å fullføre oppgaven jobbet i mot meg, var støtten fra Rennemo, på en raus og profesjonell måte slik at motivasjon og tillit til at jeg kunne gjennomføre denne prosessen ble ivaretatt. En stor takk til det bidraget Rennemo kom med i slutfasen av denne oppgaven.

Jeg vil også rette en stor takk til Tommy, far til mine barn, for å ha stilt opp og hjulpet til gjennom hele studiet og da spesielt på slutten av prosessen, da jeg trengte det som mest. Jeg må også rette en beundring og takk til mine tre barn, som har holdt ut med meg gjennom hele studiet, som har tatt mye fokus vekk fra alle hverdagshistorier og gleder de ønsket å dele med meg. En takk til min far, Hallgeir, er også på sin plass. Når det buttet i mot, fikk jeg kloke ord, som ga meg pågangsmot til å fullføre. Jeg må også takke tidligere medstudent Åse, for gode refleksjoner og diskusjoner gjennom hele studiet og for å være en bidragsyter gjennom å lese gjennom oppgaven som ga meg nye innblikk. Jeg vil også takke kollegaer og rektor, Eva Løe for å ha spilt på lag, og lagt til rette for at jeg skal kunne fullføre denne oppgaven. Til slutt vil jeg takke rektor og lærere som stilte opp i intervju og gav meg innsikt i deres arbeidshverdag. Uten dem, ville det ikke vært en oppgave av denne art å levere.

Steinkjer 31. august 2016

Ann-Iren Skage

# Innhold

Forord .....	1
Sammendrag .....	5
1.0 Innledning.....	6
1.1 Vurdering for læring .....	8
1.2 Skolens mandat.....	10
1.3 Bakgrunn for studien .....	11
1.4 Oppgavens oppbygning .....	14
2.0 Teoretisk perspektiv.....	16
2.1 Kunnskapsarbeid og kunnskapsledelse .....	16
2.1.1 Møter – en arena for deling og utvikling av kunnskap .....	19
2.1.2 En metaforisk tilnærming til kunnskapsleders/organisasjonens ontologi – hvordan verden henger sammen.....	20
2.2 Kunnskap og læring.....	22
2.2.1 Kunnskapssyn .....	22
2.2.2 En tilnærming til begrepet <i>Taus kunnskap</i> .....	23
2.3 Læring.....	25
2.3.1 Enkelkrets- og dobbelkretslæring.....	26
2.3.2 Enkelkretslæring en modell hvor justeringer og "mer av det samme" er tilstrekkelig ....	27
2.3.3 Dobbeltkretslæring er å undersøke forutsetningene og gjøre noe med dem.....	27
2.3.4 Når forsvarsmekanismer preger gruppen .....	28
2.4 Skolen som lærende organisasjon.....	29
2.4.1 5-trinnsmodellen som verktøy for å nå organisatorisk læring .....	30
2.4.2 SEKI-modellen som verktøy for utvikling og deling av kunnskap .....	31
2.5 Aksjonslæring som tilnærming til kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling .....	34
2.5.1 Implementering av aksjonsbasert endringsarbeid .....	35
2.6 Kompleksitetsteori på læring og kunnskapsutvikling .....	36
3.0 Metode .....	37
3.1 Bakgrunn for valg av problemstilling og forskerspørsmål.....	37
3.2 Valg av forskningsdesign og tilnærming, teoretisk perspektiv .....	38
3.3 Kvalitativ og kvantitativ tilnærming .....	39
3.4 Valg av metode og design for denne studien .....	41
3.5 Innsamling og analyse av data .....	42
3.6 Analyse av meningsinnhold.....	45

3.7 Studiens reliabilitet og validitet - Teoretisk perspektiv .....	46
3.7.1 Reliabilitet.....	46
3.7.2 Reliabilitet i denne oppgaven.....	47
3.7.3 Validitet.....	48
3.7.4 Validitet i denne oppgaven .....	49
3.8 Hvilket ståsted ligger til grunn for oppgaven.....	49
4.0 Empirisk analyse og drøfting .....	50
4.1 I hvilken grad og på hvilken måte påvirker rektors rolle og evne til forankring i lærerkollegiet, prosjektets gjennomføring?.....	50
4.2 I hvilken grad påvirkes deling og utvikling av kunnskap i empiriskolen av empiriskolens samarbeidsformer?.....	57
4.3 Hvordan deles og utvikles kunnskap i lærerpersonalet for å videreutvikle vurderingspraksisen ved empiriskolen? .....	63
4.4 I hvilken grad påvirkes deling av praksis i lærerpersonalet av empiriskolens kunnskapssyn og kompetanse vedr. Vurdering for læring?.....	68
4.5 I hvilken grad har Vurdering for læring ført til videreutviklet vurderingspraksis og vurderingskultur i empiriskolen?.....	74
5.0 Reflekterende betraktninger .....	81
5.1 Oppgavens bidrag.....	85
5.2 Oppgavens begrensninger .....	87
5.3 Den reflekterte praktiker.....	87
Litteraturliste .....	89

Vedlegg 1: Liste over figurer og tabeller brukt i denne studien

Vedlegg 2: Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD)

Vedlegg 3: Samtykke til deltakelse i studien

Vedlegg 4: Intervjuguide

Vedlegg 5: Utdrag fra analytisk kategorisering av datamaterialet

## Sammendrag

Utgangspunktet for denne studien er den nasjonale satsningen Vurdering for læring, initiert av Utdanningsdirektoratet. Hovedmålsettingen til satsningen var å videreutvikle vurderingspraksis og vurderingskultur ved deltakerskolene. Utdanningsdirektoratet utarbeidet et grunnlagsdokument som la føringer for at satsningen skulle ha et praksisnært fokus, og la til en viss grad føringer for hvordan praksis skulle deles i kollegiet.

Denne studien er en ren kvalitativ studie og er gjennomført med en fenomenologisk tilnærming. Studien gir en beskrivelse av en gruppe lærere og rektor sin opplevelse av prosjektets implementeringsfase, selve prosessen da satsningen foregikk og hvordan lærergruppen i intervjuet og rektor opplevde overgangen fra prosjekt til drift. Empirien i denne studien bygger på et gruppeintervju med 5 lærere og et singelintervju med rektor ved samme skole.

Problemstillingen for denne studien er: "Hva skal til og hva kan gjøres av rektor og lærerpersonalet for å øke sannsynligheten for at ny kunnskap, gjennom kompetansehevingen Vurdering for læring, blir til praksis? Oppgaven fokuserer på samarbeidsformer og arbeidsformer som empiriskolen benytter seg av for å utvikle vurderingspraksis og vurderingskultur i klasserommet. Oppgaven belyser både strukturelle og prosessuelle sider ved empiriskolens utviklingsarbeid med Vurdering for læring, og det er i dette perspektivet jeg mener oppgaven har interessante funn. Jeg mener å ha funn i empiri som belyser en samarbeidsform og en arbeidsform som har styrker både i struktur og prosess, og ikke minst balansen mellom struktur og prosess. Med struktur menes de formelle føringene og rammene som empiriskolen benytter seg av. Med prosess menes det dynamiske og relasjonelle perspektivet empiriskolen synes å ha både med tanke på skolens mandat, skolen som organisasjon, ansatte og elevene. Empiriskolen har gjennom intervju gitt et uttrykk for at utviklingsarbeid er et lagarbeid, der alle er gjensidig avhengig av hverandres erfaringer og praksisbidrag. Det uttales gjennom intervju at det er "høyt under taket", tillitt og omsorg mellom ansatte som er opparbeidet over tid. Rektor har lagt føringer for strukturer som innbefatter lærende møter, der praksis deles med kollegiet, gruppearbeid gjennomføres der for og etterarbeid er en del av møtet. Rektor har hatt et bevisst fokus på "retning" over lang flere år. Hun har gått steg for steg og "pirket i" det som skal "pirkes i". Ved å ta tak i utfordringer organisasjonen har møtt på en strategisk og gjennomtenkt måte, har rektor ved empiriskolen oppnådd et verdsett i kollegiet som har ført til tillitt og trygghet nok, til at lærerne er komfortable nok til å dele praksisnær og erfaringsnær kunnskap gjennom to-lærersystem, der de jobber tett på hverandre og de uttrykker det som en læringsrik samarbeidsform. Empiriskolen har skapt en struktur med frihet innenfor uttalte rammer, med vekt på dialog, medbestemmelse, relasjonelle og skapende prosesser.

## 1.0 Innledning

Jeg har siden 2006 jobbet som lærer i norsk grunnskole. Jeg har arbeidserfaring både fra barneskole og ungdomsskole, samt jobbet i 1.5 år som inspektør ved en barneskole i egen kommune. Gjennom min arbeidserfaring i norsk grunnskole og studiet jeg nå er i ferd med å avslutte, Master i kunnskapsledelse, har jeg en formening om at norsk skole trenger et fokusskifte i forhold til kunnskapssyn og læring i organisasjonen. Oppgavens tema har fått følgende tittel:

*Trang fødsel, med undertittel: Deling, utvikling og anvendelse av ny kunnskap i skolen.*

Tittelen Trang fødsel kom opp som metafor under et foredrag ved Trøndelag Teater. Besøket ved Trøndelag Teater ble gjennomført som ett av bidragene i modul 8 i studiet Master i kunnskapsledelse. Der fikk vi blant annet et foredrag av Kjersti Haugen. Kjersti Haugen er en norsk teaterregissør og har vært ansatt ved Trøndelag Teater siden 2010. Tidlig i foredraget beskriver Kjersti Haugen et teaterstykke som *babyen* til en regissør. Og da slår det meg. Før baby kommer svangerskap. Svangerskap som metafor på utviklingsarbeid. Alle som har vært gjennom et svangerskap, eller har fulgt et på nært hold, kjenner dets forskjellige faser og kan tenke tilbake på det med skrekkblandet fryd. Jeg satt med en følelse av at kreativitet og emosjoner henger nøye sammen. Det er glede og spenning i starten. Som når regissører leser et stykke de faller for. Så et ønske om å sette opp et teater. Så kommer ideene, som resulterer i at det blir satt en premieredato. Innspillene fra Haugen satte i gang en rekke tankeprosesser. Jeg ønsket derfor å gå i gang med en oppgave trigget på nettopp foredraget til Kjersti Haugen, og se om endringsarbeid i organisasjoner kan høste goder av den eksplisitte emosjonelle atmosfæren som jeg fikk inntrykk av fra dagen på Trøndelag Teater. Er utviklingsarbeid rett og slett som en trang fødsel?

Jeg har lyst til å gi et innblikk fra den dagen, for å trigge forestillingsevnen til leser og forhåpentligvis gi en bredere forståelse for bakteppe som ligger til grunn for denne oppgaven. Den teoretiske bakgrunnen for oppgaven kommer i kapittel 1.3 og der er det nok rom til å stimulere den delen av hjernen som trigges av logikk og rasjonalitet. Men for nå, prøv og demp venstre hjernehalvdel og la forestillingsevnen og kreativiteten i høyre hjernehalvdel blomstre.

Kjersti Haugen står og river seg i håret mens hun snakker engasjert, med hele kroppen om sin ultimate drømmejobb som regissør ved Trøndelag Teater. Hun omtaler et ferdigstilt teaterstykke som "babyen" til en regissør. Hun vet det ligger blod, svette, tårer bak enhver premiere. Hun snakker om redsel. Redsel for å snakke til høyt kompetente studenter i MKL. Hun har en redsel for premieren som kommer om noen uker. Hun beskriver en prosess i skuespillergruppen som etter 3 uker sto helt statisk. Det de hadde på det tidspunktet ga ikke mening. Kjersti følte det. Skuespillerne følte det. Ingen sa det eksplisitt. Det bare lå i atmosfæren. Kjersti Haugen dro hjem fra jobb med en sterk følelse av å ikke strekke til i

jobben sin. "Hvem er vel jeg som skal fortelle disse skuespillerne *hva* og *hvordan*?" Hun var tydelig på hennes demokratiske ståsted som arbeidsgiver, som hun nettopp var i den rollen som regissør. Hun ønsker medbestemmelse og frihet til å bidra med personlige tolkninger i rollene skuespillerne skulle innta.

Haugen får ikke sove. Magefølelsen terger og forstyrrer henne. Hva skal hun gjøre for at "noe" skal forløses. Skuespillerne er forventningsfulle og hun har et press på å prestere. HUN skal føre an veien videre, den riktige veien. Hun beskriver seg selv som skipperen på skuta. Hun skal stå i front, i tykt og tynt. Hun får ikke sove og står opp kl. 01.00 på natten. En manglende tro på at hun var kompetent, gjort riktig valg, holder henne våken. Hun setter seg ned og drodler, tenker, går tilbake til start. Hva var det som gjorde henne tent på dette stykket i utgangspunktet? Hun går tilbake til analysen av stykket. HENNES analyse, hennes ENERGI. Klokken tre om natten kom svaret. I det hun formidler bristepunktet for denne opplevelsen brister stemmen hennes. Hun slår seg i hånden og roper ut "PANG!"

Hun er redd! Hun uttaler det med en ærlighet som får meg som tilhører til å kjenne redselen hennes. Ærligheten kommer til uttrykk i stemmebruk og kroppsspråk. Hun er transparent på sine egne emosjoner. Emosjonene hindrer henne i å sove. Hun må finne en løsning som er godkjent av skuespillerne som sitter forventningsfulle og venter på neste trekk. Dagen etter er hun energisk når hun drar på jobb. Hun har svaret. Det kom kl. 3 om natten. Hun gleder seg. Hun er motivert. Hun har pågangsmot. Hun har funnet tilbake til energien hun hadde for stykket i utgangspunktet. Det hun konkluderte med den natten sa hun ingen ting om, men det er også uvesentlig. Skuespillerne fikk det de ventet på. Tålmodig hadde de ventet på hennes egen forløsende tanke. De hadde tillit til at hun hadde et svar. De hadde tålmod til å vente. For de visste at det kom.

Vi var så heldige å få se noen minutter fra forprøven. Vi fikk til og med noen minutter med skuespillerne på scenen for å stille spørsmål. De fikk spørsmål om hva som skapte tillit til å utføre prøvene, improvisere, gi stykket et personlig uttrykk. "Det handler om respekt for hverandre. Lytte til hverandre. Tillit i gruppen på at vi skal skape noe sammen. Bevissthet om betydningen av gruppedynamikk. "Har du ikke forståelse for at dette skapes sammen og at alle er av betydning må du finne deg noe annet å gjøre" (sitat mannlig, ung skuespiller). De beskriver hva som ligger i bunn av et tillitsforhold mellom regissør og skuespillergruppen. De får et påfølgende spørsmål fra Oddane. "Hva skaper tillit og trygghet innad i skuespillergruppen"? De påpekte at det gjelder det samme der. En av skuespillerne svarer: "Det er på en måte som en trang fødsel!" Det er skjært. Det er smerte, det er blod, svette, tårer!"

Tidlig i studiet ble det klart for meg, at utviklingsarbeid er ingen quick fix, heller ikke når det gjelder en teoretisk vinkling (Rennemo 2006, Irgens 2010, 2011 og 2014, Commings & Worley 2009, Coghlan & Brannick 2010). Som ansatt ved grunnskolen i egen kommune og som prosjektleder, hadde jeg følt dette på kroppen lenge. Kanskje er det derfor Haugen sin



formidling om egen prosess satte så dype spor? Det Kjersti Haugen presenterte for MKL studentene ved Trøndelag Teater, var en ærlig, transparent og naken fortelling om hennes egen opplevelse av et utviklingsarbeid som krevde tid, tålmodighet, kunnskap, klokskap og en respekt og tillit til sine ansatte. Foredraget til Haugen og min tanke om utviklingsarbeid som "trang fødsel" ga ytterligere mening ved å lese Rennemo (2006) og hans argumentasjon for bruk av metaforer. "Poenget her er altså at metaforer hjelper oss å se nytt og tenke alternativt og derfor kan benyttes som grensesprengende verktøy" (Rennemo 2006:76). Utsagnet fra Rennemo (2006) blir for meg en meningsfull tilnærming til syn på verktøy. Jeg mener metaforer stimulerer forestillingsevnen vår og både utfordrer og stimulerer den høyre hjernehalvdelen vår der kreativitet, intuisjon og følelser har sin dominans. Så har vi alltid nok trening i å stimulere den venstre hjernehalvdelen vår gjennom logiske og rasjonelle tilnærminger i hverdagen. Det er ikke mangel på bruk av rasjonalitet og logikk som utfordrer våre standardiserte verktøy i organisasjonsutvikling, slik jeg oppfatter det. La oss heller vie større oppmerksomhet og rom til emosjoner, kreativitet og intuisjon.

## 1.1 Vurdering for læring

I forskrift til Opplæringsloven presiseres rettigheter eleven har i forholdt til kvalitet på undervisningsvurdering. I den forbindelse ble det igangsatt en nasjonal satsning i 2011, Vurdering for læring initiert av Utdanningsdirektoratet, for å utvikle læreres kompetanse og praksis i vurdering. Hovedmålsetting for satsingen var *videreutvikling av vurderingskultur og vurderingspraksis* med læring som mål. Satsingen Vurdering for læring skulle organiseres som lærende nettverk, der lærere fikk reflektert over, og delt erfaringer fra egen praksis med andre lærere.

Utdanningsdirektoratet utarbeidet et grunnlagsdokument for satsningen som la føringer for gjennomføring av prosjektet. Bakgrunn for satsningen var internasjonale studier som viste at Vurdering for læring er en av de mest effektive måtene å styrke elevenes utbytte av opplæringen og deres muligheter for å lære. Satsningen var altså fundamentert i internasjonal forskning på området. TALIS undersøkelsen i (2008) og oppfølgingsrapporten i (2009) viste at mange norske lærere i mindre grad enn lærere i de fleste andre deltakerland hverken satte mål eller fulgte opp elevenes læringsarbeid på en systematisk måte. Utdanningsdirektoratet la også forskning fra blant annet Black & Wiliam (1998), Hattie (2009) og Stobart (2008), samt elevundersøkelsen 2013. Funn fra Black & Wiliam (1998) hevder at undervisning må bli begrunnet av læringsmål og at elevene må involveres i undervisningsplanleggingen. Black & Wiliam (1998) hevder ut fra sin forskning at det er behov for å forbedre vurderingspraksis i klasserommet på grunn av en tendens, som de beskriver som å fremme utenat læring og overfladisk læring ved å vektlegge karakterer og resultater, fremfor å vektlegge analyse av elevens kompetanse. I følge Stobart (2008) kjennetegnes testbasert ansvarliggjøring i klasserommet ved visse standarder som representerer et vist nivå, tester som må gjennomføres for å vurdere resultater, kvantitative

målinger slik jeg tolker det, og konsekvenser i klasserommet som er knyttet til belønning eller "straff". Disse faktorene fremmer, etter min mening det Black & William (1998) omtaler som overflatelæring. Fokuset er større på et kvantitativt resultat fremfor kvaliteten i det som er lært. Hattie (2009) har i sin forskning kommet frem med en liste over hva som er mest læringsfremmende i et klasserom. De to første punktene er elevinvolvering og feedback. Dette har preget fokus i satsningen Vurdering for læring. Elevene skal vite hvor de står faglig i forhold til kompetansemål og de skal få feedback på dette ståstedet. Eleven skal også være involvert i evaluering av skolearbeidet. Dette er omtalt som elevmedvirkning i satsningen Vurdering for læring.

Grunnlagsdokumentet la føringer for ansvarsområder for de ulike rollene i prosjektperioden. Der ble både Fylkesmannen, skoleeier, skoleleder og lærer ansvarliggjort. Det var et krav at satsningen skulle følges opp av skoleeier. Skoleleder skulle være en del av arbeidsgruppen på deltakerskolene og delta i det kommunale nettverket. Et styrende moment fra Utdanningsdirektoratet var at kompetanseheving og kunnskapsdeling skulle skje gjennom lærende nettverk. Prinsippet i lærende nettverk er fundamentert i tanken om gjensidig forpliktende samarbeid, der alle skal bidra med sine praksiserfaringer som de skal dele med de andre i gruppen. Strukturen i kunnskapsdelingen i nettverksmøtene ble lagt opp som en dialogkonferanse. En dialogkonferanse ble konstruert slik at først var en teoretisk vinkling i forhold til en gitt problemstilling, som ble gitt deltakerskolene i forkant. Etter teoribidrag, ble lærerne sendt ut i grupper i det Utdanningsdirektoratet omtalte som "Gallery Walk". Der møtte lærerne andre lærere fra ulike skoler. Etter "Gallery walk" gikk lærerne tilbake til sine arbeidsgrupper, der de fikk samtale med lære fra egen skole. Konferansen ble avsluttet i plenum der ett eller to praksiseksempler blir trukket frem av deltakerne i nettverket.

Ett av de viktigste bidragene i dialogkonferansen var "Gallery walk". Denne påstanden har sin argumentasjon i evalueringer jeg gjorde som prosjektleder etter hver nettverkssamling og etter uttalelser fra andre deltakere i det nasjonale nettverket som jeg var en del av, som prosjektleder. Jeg finner det vesentlig for å belyse problemstillingen i denne oppgaven å beskrive "Gallery walk" i nærmere detalj ettersom de kommunale nettverkssamlingene var en del av deltakerskolenes, og således også skolen jeg forsket på, arena for kunnskapsutvikling. Som tidligere skrevet er "Gallery Walk" en av fire prosesser i en nettverkssamling. I en gruppe på 5 lærere vil det bety at hver og en skal dele en praksiserfaring, så skal resten av gruppen skrive ned kommentarer til innlegget for så å gi muntlig tilbakemelding, hva var bra og hva kunne vært utbedret. Dette gjentas for hvert medlem i gruppen. Tanken er at du kommer inn i gruppen med 1 praksiseksempel, mens du forlater gruppen med 4 nye som du kan modifisere og bruke i egen undervisning.

Mellom hver samling lå det i føringene i prosjektet at skolene skulle legge opp til kunnskapsdeling, internt på skolene, da ved å følge prinsippene i dialogkonferansen, som jeg refererte til ovenfor.

## 1.2 Skolens mandat

Skolens formålsparagraf (opplæringsloven §1-1) er retningsgivende for norsk skole, og her ligger samfunnsmandatet til skolen. I formålsparagrafen står det at

"Skolen skal møte elever med tillit, respekt og krav, og gi dem utfordringer som fremmer dannelse og lærelyst. Elevene skal få utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta aktivt i samfunnet. De skal få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang. I tillegg skal de lære å tenke kritisk, ha medansvar og rett til medvirkning"

Opplæringsloven § 1-1

Formålsparagrafen legger sterke føringer for hvilket mandat skolen er gitt. Den legger også sterke føringer for hva slags vurderingspraksis elevene har *rett* på. Satsningens utgangspunkt ligger i fokuset på elevenes læring og således lærernes praksis. Den overordnede målsettingen fra Utdanningsdirektoratets side var at skoleeiere (politikere) og skolene skulle videreutvikle vurderingskultur og en vurderingspraksis med læring som mål.

Therese Nerheim Hopfenbeck (2011) jobber ved institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Hun hadde et innlegg for ressursgruppen i vurdering for læring i 2011. I den forbindelse la hun frem et diagram fra Dylan Williams tolkning av en artikkel fra Autor, Levy & Murnane som viser utviklingen i jobbmarkedet fra 1969 og frem mot 1999. Diagrammet viser at jobber som krever komplekse kommunikative ferdigheter har økt betraktelig. Det samme har ekspertisebehovet. Rutinepreget jobber synker.

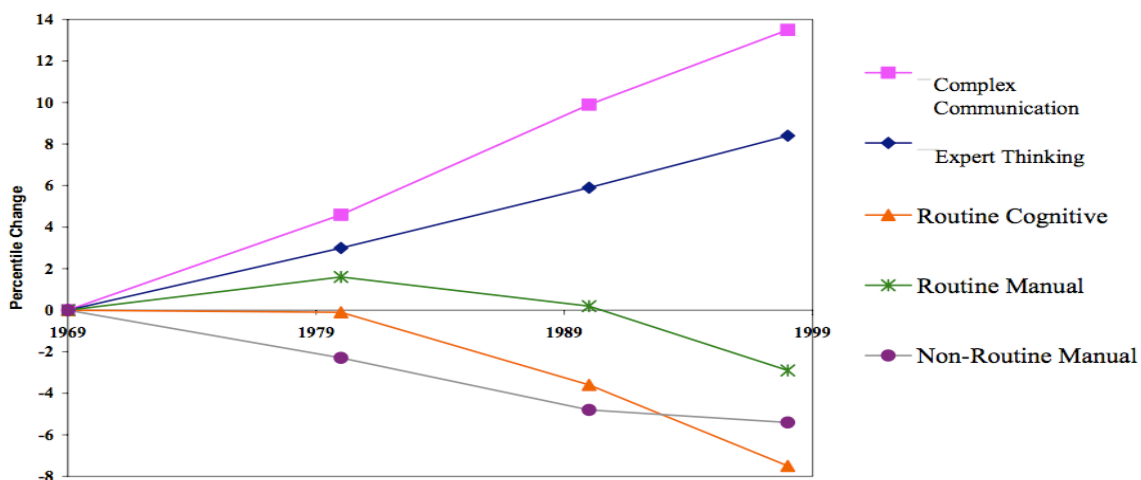


Fig. 1. Utvikling i jobbmarkedet fra 1969 til 1999 (Dylans tolkning av Autor, Levy & Murnana 2003 i Hopfenbeck 2011)

Hopfenbeck (2011) poengterer også i foredraget at 10 av de mest vanlige jobbene i 2010 eksisterte ikke i 2004. "Vi vet ikke hva fremtiden vil bringe. Men skolen må i størst mulig grad være slik at vi kan utdanne mennesker som kan løse problemer som vi i dag ikke vet om".

(Therese N. Hopfenbeck 2011). Kompleks kommunikasjon og eksperttenkning er i følge Dylan Williams ferdigheter som kreves i fremtidige jobber. Jeg hevder i likhet med Ken Robinson (2013) som vi ble presentert for i modul 2 i Master i kunnskapsledelse, at vi underviser etter samme prinsipp som vi gjorde ved tidenes morgen i skolesammenheng, der akademiske fag vektet høyst. Den gang var skolen utformet med tanke på industrialisering. Mekaniske, rutinemessige jobber som Hopfenbeck (2011) viser til hadde stor verdi. Jeg hevder at kreativiteten ikke får nok spillerom i skolen. Læreren har i alt for stor grad fasiten, og eleven søker å finne denne. "Jakten på en R". Vi underviser dem i å frykte å ta feil. Kan man utvikle ekspertise i en slik kontekst? "If your not prepared to be wrong, you'll never come up with something original" (Ken Robinson 2007). Dette leder meg over på et annet aspekt ved utdanningssystemet vi har I Norge. Sitatet ble presentert for meg gjennom en forelesning av Irgens i en av modulene i studiet:

"Hvordan kan vi utforme våre utdanninger slik at våre studenter går arbeidslivet i møte med en kunnskap som gir dem mest mulig rikt, et mest mulig realistisk og dermed også en mest mulig praktisk forståelse av verden....I et arbeidsliv som synes å bli stadig mer komplekst, og hvor nettopp de oppgavene som ikke lar seg programmere og automatisere, forbeholdes den menneskelig arbeidskraft, er dette en utfordring vi ikke kommer utenom".

(Irgens 2011: 37)

Jeg mener dette sitatet fra Irgens (2011) ligger på høyde med både Hopfenbeck (2011) og Robinson (2007, 2013). Sitatet er også verdt å reflektere over dersom man ser Hopfenbeck (2011) sin uttalelse om fremtidige jobber i lys av formålsparagrafen (opplæringsloven §1-1). Skolens mandat er å utdanne mennesker som skal bidra på best mulig måte i fremtidens samfunn. Og Hopfenbeck (2011) poengterer i lys av Wilams tolkning av Autor, Levy & Murnana, at fremtidens jobber er et stort mysterium.

### **1.3 Bakgrunn for studien**

I perioden januar 2013. til juni 2014 var jeg prosjektleder for satsningen Vurdering for læring i Steinkjer kommune. Min rolle var å lede de kommunale nettverksmøtene, dialogkonferanser, der 4 skoler deltok, samt veilede hver enkelt deltakerskole. Kommunene i Nord-Trøndelag kunne melde seg på denne satsningen gjennom Fylkesmannen. Hver kommune skulle ha en ressursperson som skulle kurses av Utdanningsdirektoratet, og som skulle være prosjektleder i egen kommune. Prosjektleder var ansvarlig for kompetanseheving på den enkelte skole, samt leder av det kommunale nettverket i Vurdering for læring

Steinkjer kommune la opp til at grunnskolene i kommunen selv kunne bestemme om de ønsket å være med på satsningen Vurdering for læring. Fire skoler meldte interesse, derav 1 ungdomsskole og 3 barneskoler. Som prosjektleder i kommunen for denne satsningen ble

jeg ansvarlig for kompetanseheving på hver enkelt skole samt leder for det kommunale nettverket som besto av fire – fem lærere inkludert rektor fra hver skole, til sammen 20 kursdeltakere. Ettersom skolene hadde valgt å delta i satsningen på eget initiativ, var det allerede en motivasjon for å nå hovedmålsettingen til Utdanningsdirektoratet, nemlig *å videreutvikle vurderingskultur og vurderingspraksis på de enkelte skolene*. Lærere som satt i arbeidsgruppen på hver enkelt skole hadde også meldt denne interessen på eget initiativ, så forutsetningen for å implementere Vurdering for læring som et utviklingsprosjekt lå tilsynelatende godt til rette.

Alle skolene hadde i oppstartfasen i oppgave å fylle ut en strategiplan for implementering av Vurdering for læring. Denne planen skulle inneholde målsetting, tiltak, tidsplan (hvem, hva, hvor) samt den skulle si noe om hvordan de skulle måle endringene fra tre ulike ståsted; elevene, lærerne og ledelsen.

Som prosjektleder for satsningen fikk jeg innsikt i arbeidsmetoder, vurderingskultur og vurderingspraksis hos de fire deltakerskolene. Da jeg skulle i gang med denne oppgaven gjorde jeg et strategisk valg i forhold til valg av skole jeg ville forske på. Den ene skolen utmerket seg i forhold til engasjement, "stå på vilje", villighet til endring og søking etter ny kunnskap om vurderingspraksis. Det er ikke dermed sagt at dette ikke fantes i de andre skolene, men "noe" utmerket seg ved den ene skolen, og jeg var nysgjerrig på hva dette "noe" var. Jeg vil videre i denne oppgaven omtale denne skolen for *empiriskolen*, da det er den skolen som har vært i fokus, og det er den skolen jeg har hentet datamaterialet i denne oppgaven fra.

Empiriskolen ligger i sentralt i Steinkjer og er en skole med 355 elever fordelt på 7 trinn. Skolen har 58 ansatte hvorav 38 er lærere, 15 er assistenter og 2 miljøterapeuter, i tillegg til rektor og inspektør har de sekretær i 100% stilling. Empiriskolen er en flerkulturell skole, der ca 20 % av elevene er minoritetsspråklige. Under rektor er inspektør. Under inspektør er 7 trinnledere. I tillegg til trinnledere, har skolen teamledere for innføringsenhet i forhold til minoritetsspråklige og skolefritidsordningen ved skolen.

Opplæringsloven og forskrift til opplæringsloven legger føringer for innhold og organisering av norsk skole. Opplæringslov og forskrift legger føringer for dokumentasjonskravet innen vurdering i skolen. Erfaringer gjennom prosjektperioden Vurdering for læring, initiert av Utdanningsdirektoratet, har gitt meg noen tanker som får meg til å spørre meg selv om det finnes rom for å vie taus kunnskap oppmerksomhet i skolen? Er det slik at utdanningssystemet i for stor grad preges av et behov for å dokumentere alt som gjøres via skjema, maler, dataprogram og kvantitative målinger, i form av karakterer og gjennomsnittstall på undersøkelser? Jeg har blitt bevisst ut over dette studiet at skoler jeg har jobbet i, fokuserer i stor grad på strukturer og dokumentasjon. Mange av oss som jobber i skolen, meg inklusivt, blir for opptatt av å vise til skjema, målbare skjema når kunnskap om vurderingspraksis i klasserommet skal deles. Min opplevelse er at for få snakker om den

gode samtalen, den gode relasjonen uten å ha et skjema de viser til der de kan dokumentere praksis. Altså er hovedfokuset slik jeg ser det i for stor grad på eksplisitt kunnskap.

"Å erkjenne verdien i taus kunnskap og å utvikle noen ideer om hvordan den kan nyttes, er imidlertid kjerneutfordringen i en bedrift som er avhengig av kunnskapsutvikling. Her er det samtale og gode personlige relasjoner som er av betydning når det gjelder å skape kunnskap"

(Von Krogh et. Al 2011:21)

Som prosjektleder var jeg, i lang tid, fornøyd med de eksemplene på skjema og maler som kursdeltakerne kunne benytte i egen undervisning, men opplevde lærerne noen vesentlig endring i læringstrykk og motivasjon hos elevene? Var de blitt gode på å dokumentere vurderingspraksis mens praksisen i klasserommet var tilnærmet uendret? "God vurderingspraksis som fremmer læring er umulig å dokumentere gjennom skjema, fordi det handler om kvalitet i den daglige interaksjonen med elevene". (Siv Måseidvåg Gamlem i Utdanning, nr 04-2014:18 ). Uttalelsen kommer i forbindelse med "Sandefjordsaken" der enkelte lærere nektet å krysse av i skjema for grad av måloppnåelse i vurderingssammenheng. Saken ble profilert i flere medier, deriblant Utdanning, nyhetsbladet til Utdanningsforbundet, midt i min fase som prosjektleder for Vurdering for Læring, og saken satte i gang en rekke tankevekkere.

Jeg opplevde at mitt strukturperspektiv som prosjektleder resulterte i endringer kun i overflatestrukturer. Endringene kom ikke ned på gulvet slik at "kundene" fikk en forbedret versjon av produktet som ble levert. Kan denne erfaringen trekkes ut til å gjelde flere? Med dette som erfaringsbakgrunn for masteroppgaven, ønsker jeg å se nærmere på følgende problemstilling: Hva skal til og hva kan gjøres av rektor og lærerpersonalet for å øke sannsynligheten for at ny kunnskap, gjennom kompetansehevingen Vurdering for læring, blir til praksis? Problemstilling og tilhørende forskerspørsmål blir redegjort for og nærmere begrunnet i kapittel 3.1.

Som omtalt ovenfor har jeg vært prosjektleder og derfor også veileder for satsningens gjennomføring ved empiriskolen. Dette medfører både styrker og svakheter for denne oppgaven. Min rolle som prosjektleder har gitt meg innsikt i empiriskolens arbeidsmetoder og uttalte holdninger og vurderingspraksis. Jeg har enten jeg vil det eller ikke, gjort meg opp en for forståelse for hva jeg tenker, føler og kanskje til og med beslutter vedrørende empiriskolens ståsted sett i lys av problemstillingen. Dette var meg bevisst i forkant av valg av tema og empiriskole. Jeg har derfor, gjennom hele oppgaveforløpet, måtte stilt spørsmålstegn ved mine antakelser om funn i datamaterialet. Således måtte jeg også gjøre under utarbeidelse av intervjuguiden og da spesielt under gjennomføring av intervjuene. Hellevik (2002) belyser dette aspektet ved å hevde, slik jeg tolker det, at man alltid vil ha en for forståelse for det man søker å finne svar på, og at man alltid må stoppe opp og tenke på hvordan dette virkelig henger sammen i virkeligheten.

"At samfunnsvitenskapen tar sikte på å beskrive/forklare/forstå/forutsi/kritisere/endre samfunnsforhold. I arbeidet med å realisere en eller flere av disse målsettingene vil forskeren stadig bli stilt overfor empiriske problemer, det vil si spørsmål om hvordan noe faktisk forholder seg i den virkelige verden [...]. Vår opplevelse av virkeligheten er ikke uavhengig av de tankene vi har gjort oss om fenomenene vi undersøker. Sanseerfaring er ikke umiddelbar, den får mening for oss gjennom våre begreper og teorier" (Hellevik 2002:12).

Som jeg skrev tidligere, hadde jeg sett "noe" som utmerket seg ved empiriskolen. Jeg bestemte meg tidlig i studiet for at jeg ønsket å forske på et område, tema eller organisasjon der det så ut til at "noe" utmerket seg i positiv retning. Jeg var tidlig klar over de mange timene som skulle legges ned i utarbeidelsen av denne oppgaven og jeg ønsket å finne energi, kreativitet og "fremoverlente" yrkesutøvere. Om dette ville lykkes, ved valg av empiriskole, kunne jeg ikke være sikker på. Jeg var åpen for at det jeg hadde oppfattet som "noe", kunne slå brister allerede ved utvelgelse av informanter til intervju. Ville de dele sine erfaringer, tanker og praksis for så å få det publisert? Ville de i hele tatt vie meg den tiden det tok for å få gjennomført intervjuene? Spørsmålene var mange. Heldigvis ga de meg innpass og lot meg studere deres praksis og erfaringer vedrørende Vurdering for læring.

Ut over min forforståelse for empiriskolen og dens praksis, måtte jeg også være våken på "mine to hatter". Jeg hadde vært veileder for skolen i satsningen, som jeg nå satt og skulle forske på. Jeg byttet fra veilederhatten til forskerhatten. Dette er en faktor som jeg har reflektert over gjennom oppgavens forløp, da spesielt med tanke på reliabilitet og validitet i denne oppgaven. Mer om det i metodekapittelet under kapittel 3.7.2 og 3.7.4.

Som jeg skrev anser jeg mine "to hatter" som både en styrke og en svakhet. Styrken ligger, etter min mening, i min erfaring fra det nasjonale nettverket, samt at jeg selv var lærer på en av de andre deltakerskolene. Dette har gitt meg et godt overblikk over hva som er gjort og hvordan vurderingspraksis og vurderingskultur har utviklet seg gjennom satsingsperioden både lokalt, men også nasjonalt. Det er også denne erfaringen som har ført til at jeg i denne oppgaven søker å finne tegn til praksisendring på et annet plan enn på strukturnivå. Den har også fått meg til å reflektere over hvilken kunnskap som ble delt i det kommunale nettverket og på skolene. Og i hvilken grad førte denne kunnskapsdelingen til videreutvikling av vurderingspraksis og vurderingskultur i klasserommet, som var hovedmålsettingen til Utdanningsdirektoratet.

## **1.4 Oppgavens oppbygning**

I kapittel 1 redegjør jeg for personlig bakteppe for denne oppgaven og bakgrunn for studien. Jeg har valgt å skille mellom bakteppe og bakgrunn fordi jeg mener det er vesentlig å skille

disse med tanke på lesers innsikt og forståelse for valg gjort i denne oppgaven. Bakteppe ligger nærmere mitt personlige ståsted for denne oppgaven, mens bakgrunn ligger nærmere mitt praksiserfarte ståsted for oppgaven. Oppgavens problemstilling omhandler implementering av Vurdering for læring, og jeg har i så måte forsøkt å redegjort, i korte trekk, hva jeg mener er relevant for oppgaven, hva satsningen Vurdering for læring er og hvilke grunnlag satsningen er tuftet på.

I kapittel 2 presenterer jeg de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for analyse og tolkningsdelen. Jeg har i etterkant av intervju og transkribering plukket ut de teoretiske perspektivene som jeg mener er relevant for å søke å finne svar på problemstilling og forskerspørsmål. Jeg har viet mye oppmerksomhet mot taus kunnskap på grunnlag av intensjon og bakgrunn for problemstilling, da med tanke på at teori omtaler deling av taus kunnskap som en vesentlig del av kunnskapsutvikling.

Jeg har valgt SEKI-modellen av Nonaka og Takeuchi 1995 som et analytisk verktøy i behandling og kategorisering av data fra intervjuene. Ut fra eget ståsted i forhold til epistemologi og ontologi, finner jeg SEKI-modellens teorigrunnlag for mekanisk og jeg mener at den i seg selv, i likhet med andre kritikere, ikke er tilstrekkelig i søken etter svar på problemstillingen. Jeg har derfor tatt med teori for å forsøke å få et bredere perspektiv på kunnskapsdelingsprosessen. Jeg har blant annet tatt med teori fra aksjonsforskning som en tilnærming for å få til endring i en organisasjon. Jeg mener aksjonsforskning har flere paralleller med prinsippene som ligger i lærende nettverk, spesielt når det gjelder *læring* i aksjonsforskning. Jeg har også tatt med teori fra blant annet Hislop (2013), Von Krogh et. al. (2011), da med fokus på *ba*, som kunnskapshjelpende kontekst. Jeg opplevde etter innsikt i skolen jeg forsket på at det var en organisasjon med et komplekst bilde med tanke på teoretisk vinkling. Jeg så behov for så vel metaforbruk av Morgan (2012) og en behandling av kunnskapssyn (Irgens 2010). Teoretisk vinkling i denne oppgaven vil derfor befinne seg både i et strukturelt og et prosessuelt perspektiv.

I kapittel 3 redegjør jeg for valg av metode og forskningsdesign som ligger til grunn for denne oppgaven. Jeg har forsøkt i så stor grad som mulig og redegjort for mine valg i denne prosessen. Dette gjelder så vel eget ståsted som teoretisk ståsted for oppgaven. Intensjonen med metodekapittelet har vært å skape et best mulig grunnlag for leser til å stille egne spørsmål, gjøre egne refleksjoner over hva og hvordan funn i denne oppgaven kan være til nytte i egen praksis eller organisasjon.

I kapittel 4, analyse, funn og drøfting, drøfter jeg funn i datamaterialet opp mot utvalgt teori, redegjort for i kapittel 2. Denne prosessen var en av de mest utfordrende med oppgaveforløpet. Empiriskolens dynamiske prosesser gjorde det utfordrende for meg å blant annet skille de ulike fasene i SEKI-modellen. Som jeg har beskrevet i kapittel 3, har jeg jobbet mye med analyse av datamaterialet, og det har det vært stort behov for. Samtidig som denne prosessen har endret seg gjennom oppgavens forløp. Nye betraktninger og nye



perspektiver ved empiriskolens praksis har utviklet seg gjennom hele oppgaveforløpet. Og det både til glede og til frustrasjon. Jeg har likevel forsøkt etter beste evne å svare på forskerspørsmål, presentert i kapittel 3.1 ut fra teori og funn. Jeg har avslutningsvis i hvert delkapittel gitt et kort sammendrag av hva jeg mener jeg har av betydningsfulle funn i forhold til forskerspørsmål.

I kapittel 5, Reflekterende betraktninger, gir jeg er oppsummering av hva kapittel 4 har gitt meg av grunnlag for å søke å svare på problemstillingen i denne oppgaven. Jeg har bevisst valgt "Reflekterende betraktninger" som tittel på kapittelet, da jeg tolker konklusjon som mye mere svart/hvitt. Jeg har forsket på en skole, med grunnlag i 5 lærere og en rektors uttalelser om hvordan de opplever satsningen Vurdering for læring. Det jeg kan presentere i kapittel 5 er et utsnitt av en gruppes opplevelse av implementering og gjennomføring av satsningen Vurdering for læring.

Kapittel 5 er også en refleksjon over oppgavens bidrag til praksisfeltet, oppgavens begrensninger og min egen læring gjennom denne masteroppgaven. Oppgavens bidrag var det delkapittelet som vanskeligst lot seg skrive. Det er mange hensyn og ta i en slik prosess, mange som er forventningsfulle, både de jeg nevnte i forordet, men også, og kanskje den mest kritiske, meg selv. Jeg har likevel forsøkt å finne momenter ved denne oppgaven som jeg mener er av vesentlig betydning for å videreutvikle norsk skole i den retningen jeg mener er fornuftig, ut fra hva jeg omtalte innledningsvis i denne oppgaven.

## **2.0 Teoretisk perspektiv**

### **2.1 Kunnskapsarbeid og kunnskapsledelse**

Irgens og Wennes (2011) definerer kunnskapsarbeid med arbeid som ikke er basert på rutiner og prosedyrer. Det er arbeid som vanskelig lar seg standardisere og der løsningen i utfordringene først og fremst ligger i den profesjonelle kunnskapen arbeideren har tilgang til og har utviklet gjennom praksis. Wennes (2011) beskriver at kunnskapsarbeid står sterkt knyttet til identitet hvorpå autonomi, selvrealisering og faglig utvikling er viktig. Begrepet kunnskapsarbeid er knyttet til selve praksisen, og er typisk forbundet med begreper som kunnskapsorganisasjon og kunnskapsarbeidere (Irgens og Wennes 2011). Skillet mellom kunnskapsarbeid og kunnskapsarbeider finner jeg vanskelig å definere. Slik jeg tolker Irgens og Wennes (2011) og Dehlin (2011) går de over hverandre. Jeg bruker derfor kunnskapsarbeid som den praksisen kunnskapsarbeideren utøver. Dehlin (2011) hevder at kunnskapsarbeiderens praksis krever abstrakt tenkning. Intellektuell og kreativ arbeidskraft harmoniserer med evne til abstrakt tenkning i følge Dehlin (2011). Flere nevner kreativitet i beskrivelsen av kunnskapsarbeid, blant annet Hitland (2011) og Amabile (1998). Synnøve Hitland (2011) definerer kunnskapsarbeid som "arbeid som i stor grad består av ikke-standardiserte problemløsning og produksjon av kunnskap, tjenester og produkter, hvor

aktivitetene krever høyt utdanningsnivå, spesialisert kompetanse og kreativitet" (Hitland 2011:77). Dette fordrer også evnen til å lede kreative prosesser hos kunnskapslederen. Amabile (1998) skriver om kunnskapslederens fallgruver for å drepe kreative prosesser. Kunnskapslederen kan altså stå i posisjon til å drepe kreativitet, dersom kunnskapslederen ikke er bevisst eget perspektiv på sin egen lederrolle og betydningen av kreative prosesser i kunnskapsutvikling. Kreativitet beskrives av Amabile (1998) som evnen til å møte utfordringer, måten utfordringen tilnærmes, og hvordan en kombinerer eksisterende kunnskap til ny kombinasjon av kunnskap som søker å løse utfordringen. Amabile (1998) hevder at den type ledelse som fremmer kreativ ledelse fremhever å gi kompetanseadekvate utfordringer til sine ansatte, autonomi, klok forvaltning av ressurser, fokus på gruppedynamikk, oppmuntring og støtte fra organisasjonen.

Mange har en uttalt teori om hva og hvordan kunnskapsarbeideren "ivaretas" Newell (2002) er en av dem. Newell (2002) hevder kunnskapsarbeideren motiveres av et arbeid som gir muligheter for personlig vekst. Newell (2002) belyser også autonomi i likhet med blant annet Wennes (2011) og Dehlin (2011). I følge Newell (2002) foretrekker kunnskapsarbeideren å jobbe i et *adhockrati* fremfor i et byråkrati. I dette ligger det at kunnskapsarbeideren foretrekker å jobbe i en organisasjonsform som har stor fleksibilitet og myndighet for den enkelte og gruppen til selv å ta bestemmelser. Dersom man legger til grunnlag at alle organisasjoner trenger visse rammer, og ikke da til tross, men på grunn av kunnskapsarbeiderens motivasjonsfaktorer, vil jeg videre rette oppmerksomheten mot Irgens (2011) fremstilling av "Et samlende bilde av organisasjonen", der Irgens (2011) belyser et perspektiv der man er "opptatt av å finne måter å utvikle et felles bilde av virksomheten, utviklet gjennom samtaler og delt av flest mulig ansatte, som tar vare på det beste fra fortiden og samtidig gir prioriteringer og retning for arbeidet videre" (Irgens 2011:67). Irgens fremstiller idealbildet i en slik organisasjon på følgende måte:

- 1 En felles plattform bestående av en misjon og et felles *verdisett*.
- 2 En identifisering av *utviklingsretning* ved hjelp av f. eks. ansattes fremtidskrav, en *visjon* samt strategiske og operative *mål*.
- 3 Et sett *normer* (regler, retningslinjer, prosedyrer osv.) for å sette kvalitetsstandarder på arbeidet som skal utføres.
- 4 Tilstrekkelig makt og belønning for å skape *handlingsrom* som gir den enkelte muligheter for effektiv arbeidsutførelse.

Irgens (2011) visualiseres hvordan dette kan se ut i *rammemodell for et godt handlingsrom*.

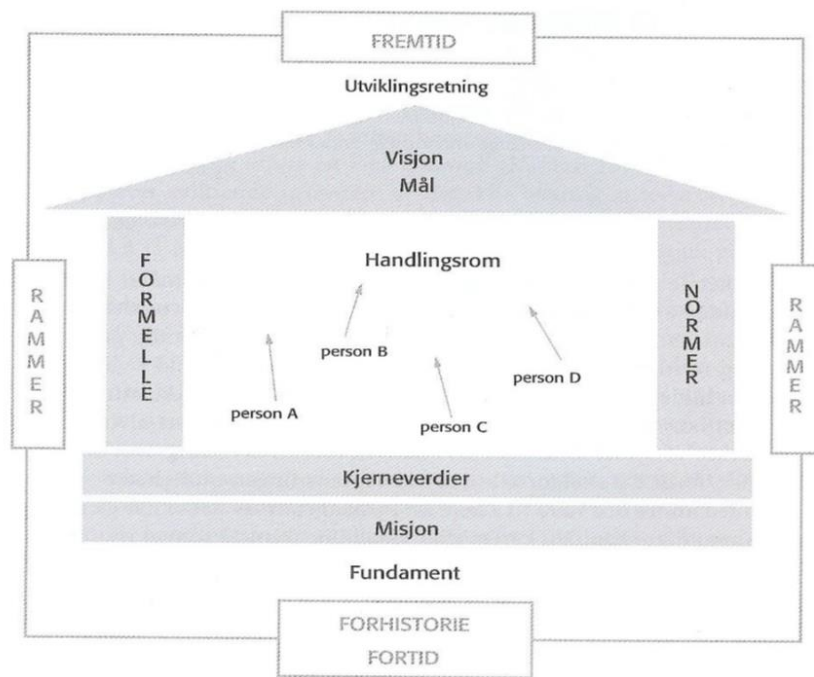


Fig. 2: En rammemodell for et godt handlingsrom (Irgens 2011:68)

Irgens (2011) hevder at organisasjonene kan bli historie- og rotløs, uten en avklart misjon og et sett kjerneverdier. Og at man mister fokus dersom man ikke har en felles utviklingsretning. Nedfelte normer i en organisasjon er viktig i forhold til å være i stand til å ta vare på erfaringene som gjøres slik at man vet hvordan arbeidet skal utføres når man står uten beskrivelse av hvordan. Til slutt hevder Irgens (2011) at man uten et godt handlingsrom vil arbeidet ikke bli effektivt utført og man står i fare for å kvele nytenkning og kreativitet.

Kjerneverdien i kunnskapsledelse, som etablert, men også mangfoldig fagområde, er i følge Irgens og Wennes (2011) "interessen for kunnskap i organisasjoner. Hvordan oppfatte kunnskap, og hvordan og hvor vidt kunnskap kunne identifiseres, utvikles, ledes, lagres og deles" (Irgens og Wennes 2011:17).

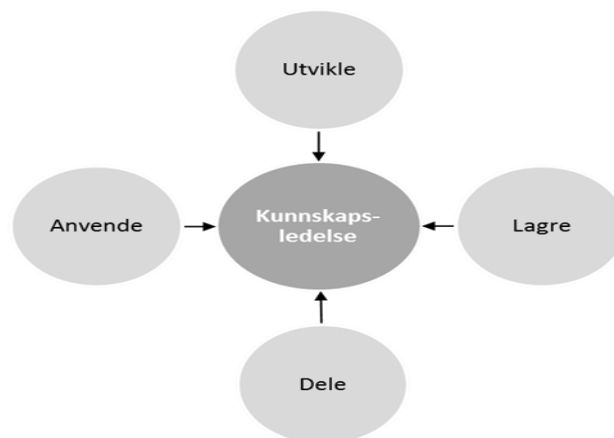


Fig. 3. Sentrale elementer i kunnskapsledelse (Irgens 2011:124)

Jeg hevder på grunnlag av fig. 3 av Irgens (2011) at kunnskapsledelsens uttrykk/praksis vil være avhengig av kunnskapslederens epistemologi, kunnskapssyn, og ontologi, hvordan verden henger sammen. Har kunnskapslederen et isolert strukturelt kunnskapssyn, kunnskap som beholdning, eller om kunnskapslederen ser på kunnskap som en dynamisk prosess (Irgens 2010)? Det trenger ikke nødvendigvis å være enten eller av disse, men jeg hevder likevel at kunnskapssynet vil prege hvilket uttrykk kunnskapsledelsen får.

Dehlin (2011) hevder at kunnskapsledelse "kan portretteres som en kontekstuell og emosjonell prosess som vokser frem "på egne premisser" (Dehlin 2011:62). Dette utfordrer i følge Dehlin (2011) bruk av modeller og oppskrifter for kunnskapsledelse. Kunnskapslederen står i en posisjon hvor han skal lede høyt utdannende, kravstore, autonome og egenrådige mennesker, som kunnskapsarbeideren representerer (Dehlin 2011). Rennemo et. al. (2014) har i sin siste forskning redegjort for hvordan man må anerkjenne både planlagte og uplanlagte prosesser i det de skriver om vekst i business. Alt kan ikke planlegges slik jeg tolker Rennemo et. al. (2014). Dette gir igjen ett nytt aspekt ved hvordan kunnskapsledelse kan komme til uttrykk dersom man kobler det opp mot kunnskapslederens handlingsteori i form av egen trygghet, behov for kontroll eller redsel for å tape ansikt. Jeg vil i kapitlet om læring utdype hvordan ulike bruk av handlingsteori kan komme til uttrykk og hvilke konsekvenser det kan få for kunnskapsutvikling i en organisasjon.

Ut fra teori beskrevet ovenfor anser jeg en av primæroppgavene til kunnskapsleder å lede og skape eksperter. Irgens (2011) har skrevet artikkel om "de beste blant oss". Der viser han til Berliner og hans forskning på hva som kjennetegner ekspertise. Oppsummeringen konkluderte med to punkter. 1) Eksperter er bedre til å lese situasjoner og handle deretter. De har en mer korrekt situasjonsforståelse enn andre og de er raskere til å handle ut fra situasjonen som oppstår. 2) Eksperter har flere tiltak å sette i verk i den gitte situasjon. Irgens (2011) pedagogiske vinkling på ekspertise viser til utviklingsmulighetene til de som ikke går inn i kategorien *eksperter*. Irgens (2010) hevder det er en gradvis overgang fra det å være nybegynner og til å bli ekspert. "Det går derfor an å arbeide med sin egen utvikling for å bli så god som det lar seg gjøre" (Irgens 2011:25)

### **2.1.1 Møter – en arena for deling og utvikling av kunnskap**

Irgens fremstiller en modell for konstruktiv kommunikasjon (Irgens 2010:130). Irgens (2010) påpeker viktigheten med innramming, framføring, illustrering og utforskning. Gjennom å trene på disse fire faktorene kan man oppnå en lærende kommunikasjonsstil. Rekkefølgen av disse fire faktorene er ikke nødvendigvis avgjørende men at en tilstreber seg å reflektere over disse faktorene for å bedre kommunikasjonen. *Innramming* handler om å avklare hensikt og avgrense på en så måte at eksempelvis møtet starter med at deltakerne har et felles utgangspunkt så langt det lar seg gjøre. Dette for å hindre at vi snakker forbi hverandre og ender opp med ulike oppfatning av innhold og beslutning i møtet. Ved *framføring* menes det at en skal gjøre egne intensjoner og tanker for møtet eksplisitt. Oppgi eget ståsted slik at andre kan ta stilling til om de er enige med deg eller ikke. Å *illustrere* innebærer at du

kommer med eksempler og konkretiserer budskapet, slik at det blir lettere for deltakerne å forholde seg til det du sier. Det oppfordres også til og utforske om møtedeltakerne har oppfattet "sakens kjerne". Er din oppfatning av møteinnholdet og budskapet logisk for resten av gruppen? Hva mener de andre om saken? Møter som ikke inneholder elementer av denne modellen kan ende opp med en moraliserende og vag møtestruktur. Det blir vanskelig for deltakerne og si seg uenig i moraliserende argumentasjon, og omsettingsprosessen, der en skal gå fra beslutning til praktisk handling, blir vanskelig.

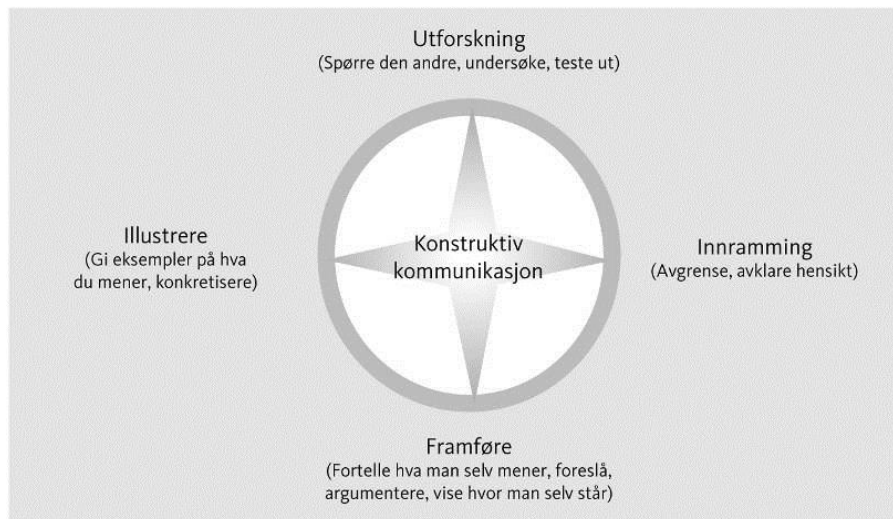


Fig 4. Konstruktiv kommunikasjon (Irgens 2010:130)

### 2.1.2 En metaforisk tilnærming til kunnskapsleders/organisasjonens ontologi – hvordan verden henger sammen

Innledningsvis siterte jeg Rennemo (2006) angående bruk av metaforer. Jeg skal i følgende delkapittel redegjøre for to av Morgan (2012) sine metaforer for hvordan man kan "se" på organisasjoner. Jeg har valgt metaforene "Organisasjon som hjerne" og "Organisasjonen som maskin". Jeg anser de to metaforene som relativt kontrastfylte og mener det er interessant for å belyse problemstilling å ta for seg disse to.

I maskinperspektivet redegjør Morgan (2012) for hvilke uttrykk og konsekvenser et maskinelt syn på organisasjonen kan få. I et slikt perspektiv ser man på organisasjonen slik ordlyden antyder, organisasjonen som en maskin. Slike organisasjoner er preget av regler, rutiner, skjema, oppskrifter og kontroll på både arbeidsoppgaver og mål for organisasjonen. Morgan (2012) redegjør for prinsippene Frederick Taylor, skaperen av den retningen som i dag er kjent som "Scientific management", vitenskapelig ledelse, la til grunn for sitt syn på arbeidsledelse. Disse prinsippene går ut på 1) Flytt alt ansvar for organiseringen av arbeidet fra arbeideren og over på lederen. Lederen skal ha ansvar for planlegging og tilrettelegging av arbeidet og arbeideren skal nøye seg med å være den som kun utfører. 2) Vitenskapelige metoder må tas i bruk. Vitenskapelige metoder skal bestemme hvordan arbeidet skal utføres på mest effektiv måte. Arbeiderenes oppgaver skal legges til rette i overensstemmelse med

dette og det skal angis nøyaktig hvordan arbeidet skal utføres. 3) Den personen som er best egnet til å utføre arbeidsoppgaven skal gjøre det. 4) Arbeideren skal læres opp til å utføre arbeidet effektivt. 5) Det skal overvåkes hvordan arbeidet blir utført.

Slike prinsipper i arbeidsledelse kan vi finne blant annet i hurtigmatkjeder, industribedrifter, sykehus, og i andre organisasjoner der presisjon, sikkerhet og forutsigbarhet står i sentrum. Arbeidsprosedyrer blir nedfelt i manualer og håndbøker. Evalueringssystemer og kontrollsystemer blir innført for å kvalitetssikre at arbeidet blir utført på en effektiv og korrekt måte. Morgan (2012) sin tilnærming til dette perspektivet har etter min mening fellestrekk med Stobart (2008) sin redegjørelse for testbasert ansvarliggjøring i klasserommet. Stobart (2008) hevder at visse standarder representerer et vist nivå, og man tester for å vurdere resultater i form av kvantitative målinger. Organisasjoner i maskinperspektivet er ikke skapt for nyskaping og de har, i følge Morgan (2012), store problemer med å tilpasse seg endrede omgivelser. "Maskiner kan jo som hovedregel kun gjøre en ting, omforme helt bestemte gjenstander og bare utføre flere ulike gjøremål hvis de blir ombygd med dette spesielt for øyet" (Morgan 2012:40).

I motsetning til maskinperspektivet, omtalt ovenfor, belyser Morgan (2012) organisasjonen som hjerne, der Morgan (2012) stiller spørsmålsteget om det er mulig å skape lærende organisasjoner som har evnen til å være fleksible, selvorganiserende og utviklende i takt med de utfordringer organisasjonen møter. Morgan (2012) bruker det holografiske bilde for å antyde hvordan hjernen kan beskrives som en metafor for organisasjonen. Det holografiske bildet brukes til å forklare hvordan den menneskelige hjernen klarer å prosessere milliarder av informasjonsenheter hvert sekund og omforme dem til mønstre og rutiner som hjelper oss til å håndtere verden omkring oss. Det holografiske bildet tenderer mot en desentralisert form for intelligens, i den betydning at hjernens funksjonsmåte ikke har å gjøre med et bestemt sentrum eller kontrollpunkt, som Morgan (2012) omtaler det som. Således vokser mønstre og orden frem fra prosessen, fremfor å bli påført. Hjernens kapasitet gjør den i stand til å lagre og prosessere data i mange deler samtidig. Dette gjelder også hjernens evne til å "sjonglere" mellom bruk av venstre og høyre hjernehalvdel. Høyre hjernehalvdel dominerer når det gjelder kreativitet, intuisjon, følelser. Venstre hjernehalvdel knyttes mer til rasjonalitet, logikk, visuelle og verbale funksjoner. Til tross for sine spesialiseringer er begge hjernehalvdelen, samtidig involvert i alle slags aktiviteter. Hvilken hjernehalvdel som er mest aktiv eller dominant i den gitte aktiviteten bestemmes av de funksjoner aktiviteten krever. Poenget er, slik jeg tolker Morgan (2012), er at begge hjernehalvdelen er like viktige for å løse problemer på en effektiv måte. Et utslag av dette, som jeg har lyst til å trekke frem i denne sammenheng, er tanken om at "det mest koordinerte og intelligente system vi kan tenke oss, ikke har noe eksplisitt design fastlagt på forhånd" (Morgan 2012:86).

Morgan (2012) trekker også frem kybernetikk i sin tilnærming til organisasjon som hjerne. Kybernetikk er både en kommunikasjonsteori og teori om læring, i følge Morgan (2012), og bygger på fire hovedprinsipp:

- 1 Systemene må ha evnen til å fange opp og registrere viktige trekk ved miljøet.
- 2 De må klare å knytte denne informasjonen til standardene som styrer systemet
- 3 De må være i stand til å oppdage vesentlige avvik fra normaltilstanden.
- 4 De må sette i verk korreksjoner i atferden når avvik blir registrert.

Morgan (2012) hevder at dersom disse prinsippene er oppfylt vil det oppstå en kontinuerlig utveksling av informasjon mellom systemet og dets miljø, slik at systemet blir i stand til å reagere på riktig måte ved endring. Morgan (2012) påpeker riktignok begrensningen med denne læringsevnen og skiller mellom enkle kybernetiske systemer og kompliserte kybernetiske systemer. Hjernene plasseres inni det sist nevnte systemet, nettopp på grunnlag av evnen til å stille spørsmålstegn ved seg selv.

Morgan (2012) belyser også et mataperspektiv ved bruk av de metaforene han omtaler i boken sin. Metaforene er bruk, slik jeg tolker det, av verktøy for å se en organisasjonen i et gitt perspektiv. Samtidig løfter han utfordringer med å se organisasjoner i et gitt perspektiv. Han hever blikket et hakk over de ulike metaforene/perspektivene han redegjør for og problematiserer bruken av dem, som igjen gir et nytt perspektiv på bruk av metaforene. I det vi plasserer en organisasjon inn i et perspektiv på grunnlag av det vi tror vi ser, setter vi også begrensninger for hva vi ikke vil se. Vi har, slik Morgan (2012) skriver, en tendens til å se det vi ser etter, uten at vi nødvendigvis har grunnlag for å finne det vi tror vi finner. Morgan (2012) oppfordrer derfor å bruke metaforene for å igjen skape flere former for forståelse og handlingsmuligheter i organisasjonen. Enhver betraktning vil bidra til bestemte innsikter med sine egne styrker og svakheter. Metaforer kan, i så måte, mobiliseres på et praktisk plan for å skape forståelse og handlingsmuligheter for å skape effektive måter å håndtere organisasjonsmessige problemer på. Det er i følge Morgan (2012), slik jeg tolker det, ikke en enkel teori eller en metafor som gir hele svaret eller sannheten, men en mer realitetsorientert tilnærming der løsningen ligger i kunsten av å sjonglere mellom metaforene, finne egne synspunkter og forstå og skape de situasjoner som skal håndteres.

## **2.2 Kunnskap og læring**

### **2.2.1 Kunnskapssyn**

Som skrevet om tidligere, anser jeg kunnskapssyn som et vesentlig moment hos så vel kunnskapslederen som hos kunnskapsarbeideren. Irgens (2010) skiller mellom to typer kunnskapssyn; Det strukturelle kunnskapssynet og Det prosessuelle kunnskapssynet.

I det strukturelle perspektivet er kunnskap et resultat av en intellektuell prosess. Kunnskap er noe som er avgrensbart og kan atskilles fra mennesker. Kunnskap er mer objektiv fakta og er noe menneskene så vel som organisasjonen har eller eier, som en målbar faktor og er lett å identifisere (Irgens 2010).

Et kunnskapssyn i dette perspektivet vil etter min mening søke å finne tegn til læring i form av tall og skriftliggjort fakta i form av maler, prosedyrer og overordnede dokumenter, og i vurderingssammenheng, avkryssingsskjema på grad av måloppnåelse. Utviklingsarbeid vil kunne preges av bruk av verktøy og modeller som skal fungere som oppskrifter på "hvordan lykkes". Spørsmålet er om disse verktøyene vil fungere i et "svart-hvit" perspektiv? Kunnskapssynet i dette perspektivet støtter, slik jeg seg det, Morgan (2012) sin beskrivelse av maskinmetaforen. Og jeg stiller meg svært kritisk til om man i hele tatt kan tillate seg selv å være innen dette synet på verden, både når det gjelder epistemologisk og ontologisk syn, når det er snakk om utvikling og læring i en profesjon som skal bidra til at, i dette tilfellet, barn skal utvikle seg og motiveres til å fremme sine styrker og bli bevisst sine svakheter?

I det prosessuelle perspektivet er kunnskap noe som utvikles i samspill og i relasjoner og er fundamentert i praksis eller handling. Kunnskap er kroppsliggjort i mennesker og denne kunnskapen er skapt i samhandling mellom mennesker. Kunnskap i dette perspektivet er infiltrert i kulturen og taus og eksplisitt kunnskap henger sammen (Irgens 2010). Slik jeg tolker det er dette et kunnskapssyn som fordrer en kunnskapsleders evne til å tenke kompleksitet, kreativitet og ikke minst, anerkjenner kunnskapsarbeiderens profesjonalitet og kapasitet og som setter det relasjonelle på dagsorden.

To perspektiver på kunnskap	
Strukturelt perspektiv (statistisk, objektivistisk)	Prosessuelt perspektiv (dynamisk, praksisbasert)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kunnskap er resultatet av en intellektuell prosess, frukten av tenking</li> <li>• Kunnskap er en avgrensbar enhet som kan atskilles fra mennesker</li> <li>• Kunnskap er noe mennesker og organisasjoner har</li> <li>• Kunnskap er objektive fakta</li> <li>• Kunnskap finnes på individ- og organisasjonsnivå</li> <li>• Kunnskap kan måles og gis en verdi</li> <li>• Eksplisitt kunnskap er viktigere enn taus kunnskap</li> <li>• Kunnskap kan oppdeles i ulike avgrensede kategorier</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kunnskap er rotfestet i praksis, handling og sosiale relasjoner</li> <li>• Kunnskap er kroppsliggjort i mennesker</li> <li>• Kunnskap er sosialt konstruert, skapt i samhandling mellom mennesker</li> <li>• Kunnskap er dynamisk – kunnskapingsprosessen er like viktig som kunnskap</li> <li>• Kunnskap er subjektiv, knyttet til maktforhold og konstant utfordret</li> <li>• Kunnskap er innbakt i kultur</li> <li>• Taus og eksplisitt kunnskap henger sammen</li> <li>• Kunnskap er multidimensjonal og i praksis vanskelig å atskille i kategorier</li> </ul>

Tab. 2. Sammenligning av det strukturelle og det prosessuelle synet på kunnskap (Irgens 2010:59).

### 2.2.2 En tilnærming til begrepet *Taus kunnskap*

Polanyi (2000) sier at når vi bruker taus kunnskap, så retter vi oppmerksomheten fra noe for å rette den mot noe annet. Polanyi (2000) strukturerer sin forståelse av taus kunnskap i to ledd. Han bruker anatomiens språk og kaller det første leddet *proksimalt* og det andre leddet



*distalt.* Polanyi (2000) hevder det er en logisk relasjon mellom første og andre ledd. Den kombinerer to måter å vite noe på. Han omtaler det som den *funksjonelle relasjonen* mellom de to leddene i taus kunnskap. "Vi kjenner det første leddet bare ved å bruke kjennskapen vi har til det, for å rette oppmerksomheten vår mot det andre." (Polanyi 2000). Han skriver videre at det første leddet i den funksjonelle relasjonen er oss nærmest mens den andre er fjernere fra oss. "Det er det proksimale leddet vi har en kjennskap til som vi muligens ikke kan formulere i ord." (Polanyi 2000:21) Videre deler han begrepet inn i fire aspekt:

*Funksjonell aspekt:* et eksempel fra fysiognomien benyttes for å illustrere dette aspektet. Hva er det som gjør oss i stand til å gjenkjenne ansikt? Polanyi (2000) hevder at vi benytter vår kjennskap til *ansiktstrekk* til å gjenkjenne *ansikt*. Trekkene blir i denne sammenhengen det proksimale leddet og ansiktet blir det distale. Vi retter oppmerksomheten fra trekkene til ansiktet og kan dermed være ute av stand til å spesifisere trekkene.

*Fenomenale aspekt:* "Vi er klar over det proksimale leddet i en taus kunnskapsakt, ved at det distale leddet oppstår. Vi er klar over det vi retter oppmerksomheten *fra*, i tilsynekomsten av en annen ting som vi retter oppmerksomheten *mot*" (Polanyi 2000:22). Dersom vi fortsetter fokuset på hva det er som gjør oss i stand til å gjenkjenne ansikt, vil det fenomenale aspektet forklare det ut fra følgende: Vi kjenner igjen trekkene i en fysiognomi (rette oppmerksomhet *fra*) gjennom den fysiognomien vi *ser* (retter oppmerksomheten *mot*).

Polanyi (2000) påpeker at det ligger en betydning i relasjonen mellom de to leddene i taus kunnskap, som kombinerer dens funksjonelle og fenomenale aspekter. Igjen bruker han eksempel fra fysiognomien. Et bestemt ansiktsuttrykk er selve meningen med trekkene. F.eks når en fysiognomi uttrykker en bestemt stemning. Å identifisere ansiktsuttrykk består da i, ifølge Polanyi (2000) å bruke vår kjennskap til trekkene for å rette oppmerksomheten mot deres samlede mening.

*Semantisk aspekt:* all mening tenderer mot å bli flyttet bort fra oss selv. For å illustrere dette bruker Polanyi (2000) eksempel fra en blind mann som skal lære seg å bruke stokk. Første bevegelsene der mannen kjenner trykket fra stokken mot handflaten i det han treffer en gjenstand gir ingen mening. "Vi blir klar over følelsene i hånden gjennom deres mening, som befinner seg tuppen av stokken, som vår oppmerksomhet er rettet mot". Gjennom øvelse, eller interpretativ anstrengelse, som Polanyi (2000) kaller det, vil meningsløse følelser i hånden bli meningsfulle.

*Ontologisk aspekt:* hva taus kunnskap er kunnskap om. Han skriver at siden taus kunnskap etablerer en meningsfull relasjon mellom to ledd, kan den identifiseres med forståelsen av den samlede helheten som disse to leddene til sammen konstituerer" (Polanyi 2000:23). Her forstår vi det slik at det er en nær, for ikke å si nødvendig, relasjon mellom en *forståelse av helheten*, ut fra *kjennskap til delene* i denne helheten, for at det til slutt skal *gi mening*.

Polanyi (2000) hevder at "vi ved taus kunnskap oppnår forståelse gjennom innlevelse, og at all kunnskap består av eller er grunnlagt i slike forståelsesakter" (Polanyi 2000:59). Flere har jobbet frem en tilnærming til begrepet taus kunnskap, og hvordan taus kunnskap kan kanaliseres ut i organisasjonen. Georg Von Krogh, Kazuo Ichijo og Ikujiro Nonaka er noen av dem.

Von Krogh et. al. (2011) beskriver en prosess for kunnskapsutvikling der deling av taus kunnskap er ett av fem steg. Kunnskapsutviklingsprosessen som Von Krogh et.al.(2011) viser til, legger til grunn at all kunnskap, taus, eksplisitt og sosial kunnskap er tilgjengelig for alle bedrifter. De skiller mellom vanlige oppgaver som kan dokumenteres i form av dokumenter og prosedyrer (eksplisitt kunnskap) og mellom komplekse oppgaver som krever en form for ekspertise. Her kommer de inn med taus kunnskapsbegrepet og hevder at denne typen oppgaver krever utveksling av erfaring og ekspertise over tid mellom de med lengst ansiennitet og i en stabil profesjonell gruppe. De legger til grunn i sin fremstilling av kunnskapsutviklingsprosessen at taus kunnskap kan deles gjennom en sosialisering prosess i et prosjektteam. Von Krog et. al. (2011) beskriver denne prosessen på følgende måte:

"Sosialisering betyr at medlemmer i samfunnet ikke bare begynner å forstå hverandres definisjoner på felles situasjoner, men også at de er enige om felles definisjoner og har en legitimert overbevisning om hvordan de skal handle i gitte situasjoner."

(Von Krogh et.al. 2011:103)

Von Krogh et.al. (2011) skriver at når teamet deler sine opplevelser, oppstår det situasjoner der de deler sine spontane følelser. Disse følelsene kan observeres av medlemmene i teamet, men de kan ikke artikuleres. "Hele samarbeidsprosessen hviler i stor grad på samfunnsmedlemmenes gjensidige evne til å forstå andres reaksjoner." (Von Krogh et.al. 2011:104). Von Krogh et.al (2011) hevder i likhet med Gourlay (2006), at taus kunnskap er nært knyttet til sansene, personlig erfaring og kroppsspråk og er derfor vanskelig å formidle til andre. De hevder at å dele taus kunnskap krever en form for fysisk kontakt mens arbeidet utføres. I tillegg er tidsbruk og refleksjon i grupper nevnt som betydningsfulle suksessfaktorer for å formidle taus kunnskap (Von Krogh et.al 2011).

## **2.3 Læring**

Irgens (2010) benytter seg av en atferdsorientert definisjon av professor Thomas Shuell. «Læring er en vedvarende endring i atferd, eller kapasitet til å handle på en bestemt måte, som et resultat av praksis eller andre former for erfaring (Irgens 2010:47). Definisjonen gir dermed en begrensning i hva vi kan tolke som læring både på individ, gruppe og organisasjonsnivå. Nye rutiner i form av skjema, maler, organisasjonskart og lignende vil etter denne definisjonen ikke betegnes som læring, dersom de nye skjemaene ikke har ført til

endring av atferd i et praksisperspektiv. Kolb (1984) beskriver læring som "...the process whereby knowledge is created through the transformation of experience" (Kolb, 1984:38). Kolb (1984) har utviklet en læringsmodell for å illustrere denne prosessen. Læringsmodellen er etter Kolbs (1984) intensjoner en dynamisk bevegelse i læringsprosessen. Han vektlegger erfaringens oppsamling og betydning som grunnlag for læring. Kolb (1984) hevder at kunnskap er en omformingsprosess som hele tiden skapes og re-skapes. I motsetning til Irgens (2010) definisjon, kan Kolbs (1984) definisjon, satt på spissen, ilegges et rom for å tolke endring av struktur i form av skjema og maler som læring, da man kan både reflektere og omdanne strukturer basert på erfaring. Jeg mener dette handler om hvordan man ser på læring og hva intensjonen med læring er. Hvordan man ser på læring kan forklares ut fra teori fra Argyris og Schön (1996).

### **2.3.1 Enkelkrets- og dobbelkretslæringlæring**

Læring kan skje på to måter. Argyris & Schön (1996) opererer med begrepene enkelkretslæring og dobbelkretslæring. Enkelkretslæring defineres av Irgens (2010) og Rennemo (2006), med bakgrunn i teori fra og Argyris & Schön, som kvantitativ læring. Vi kan mer om det samme, men kvaliteten på det vi har lært er uendret. Denne type læring gjør den lærende i liten eller ingen stand til å tilpasse atferd dersom konteksten, eller forutsetningene i konteksten endres. Dersom en skal være i stand til å takle endringer i forutsetningene, altså gjøre noe med det grunnleggende problemet, må det til dobbelkretslæring. Det må stilles spørsmål med de styrende faktorene i det som forårsaker at problemet stadig dukker opp, de må analyseres og håndteres på en hensiktsmessig måte (Irgens 2010). Dersom endring av skjema løser det grunnleggende problemet, så kan en kanskje si at organisasjonen har dobbelkretslært. Men dersom de samme utfordringene stadig dukker opp til tross for nye skjema og prosedyrer, da har ikke organisasjonen lært.

Irgens (2011) beskriver ulike forståelsesformer for å bli bedre kunnskapsarbeidere. Her løftes kunst og vitenskap frem som to former, spesielt egnet til å utfylle hverandre. "Utfordringen ligger i å unngå enøydhed, og det krever at vi utvikler det vitenskapelige så vel som det kunstneriske øye: da først kan vi utvikle oss til å bli bedre praktikere" (Irgens 2011:32). Emosjoner blir også løftet frem som en essensiell faktor for utvikling. "Det er ikke mulig å utvikle en realistisk forståelse av beslutningsatferd hvis emosjoner og følelser ikke trekkes inn. Overført til arbeidslivet innebærer det at vi heller ikke vil lykkes i å utvikle gode organisasjoner, gode ledere og gode kunnskapsarbeidere" (Irgens 2011:35). Vi vil da ifølge Irgens (2011) få organisasjoner som er god på overflatestrukturer, system i form av prosedyrer og etiske retningslinjer. Resultatet blir at det som dypest og sterkest kan forklare vår atferd, vil ligge utenfor vår oppmerksomhet. Rennemo (2006) inntar også et kunstnerisk perspektiv i sin redegjørelse for aksjonslæringsprosessen. Rennemo (2006) hevder at kunsten ofte har et mer rasjonelt og også holistisk utgangspunkt. Det beskrives av Rennemo (2006) at han har hatt egne erfaringer med konsulentvirksomhet, der kunstneriske uttrykk har vært blant de mest kraftfulle virkemidlene for å løse opp og forstå begrensninger i utviklingsarbeid. Aspektet om kunstnerisk bidrag fra Irgens (2011) og Rennemo (2006),

finner jeg støttende i forhold til min innfallsvinkel til denne oppgaven - Kjersti Haugen sitt foredrag, som for meg utartet seg som både kunstnerisk, emosjonelt og teoretisk.

### 2.3.2 Enkelkretslæring en modell hvor justeringer og "mer av det samme" er tilstrekkelig

Argyris (1990) skiller mellom to typer læring, enkelkretslæring og dobbelkretslæring. Argyris (1990) viser til en modell på enkelkretslæring. Denne typen læring skjer ved å gjøre justeringer, rette opp konkrete mangler og finpusse målsetninger i organisasjonen, for så å fortsette som før. Disse justeringene stiller ikke store krav til kommunikasjonskompetansen i gruppen. Behovet for å stille vanskelige spørsmål som i følge Irgens (2010) kan oppleves som "truende" er, tilsynelatende, ikke til stede. Denne typen læring tar utgangspunkt i det gruppen allerede gjør og fortsetter med det.

Enkelkretslæring er nok når de rette forutsetningene er til stede. De styrende forutsetningene kan deles inn i tre: *Innramming* er vår oppfatning av situasjonen. Vår forutinntatte holdning til det som skal skje. *Konteksten* beskrives som de ytre kjennetegnene bl.a. som det fysiske rom, vår rolle i situasjonen og de uskrevede reglene som forventes i den gitte konteksten. *Handlingsrepertoaret* er den kunnskapen vi har ervervet oss og som vi kan ta i bruk i en gitt innramming.

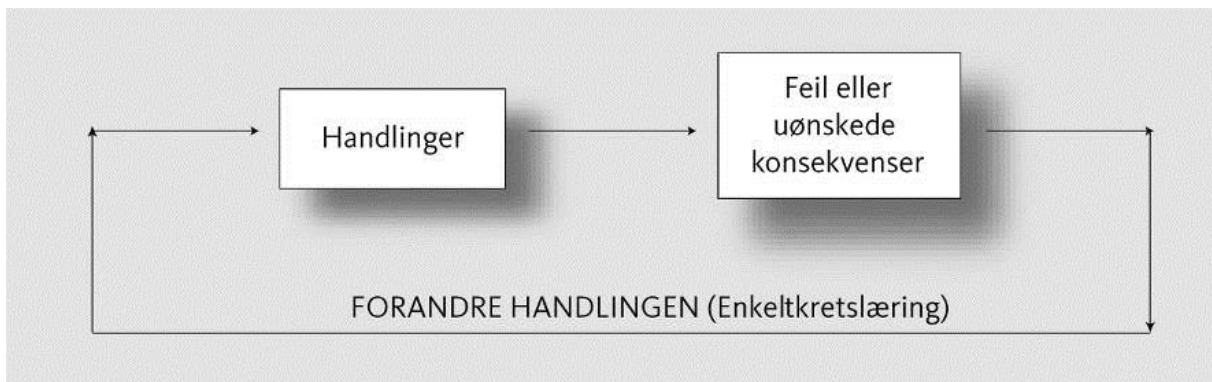


Fig 5. Enkelkretslæring etter Argyris 1990 (Irgens 2010:122)

Argyris (1990) hevder at dersom de rette forutsetningene ikke er til stede, vil vi ikke oppnå det resultatet vi ønsker. Justeringene våre fører ikke til at problemet løses. Tiltakene om settes i gang får kun en symptombehandlerende effekt. De samme justeringene må gjøres kontinuerlig for å behandle utfordringene. Det brukes tid og energi på noe som ikke har en ønsket effekt.

### 2.3.3 Dobbeltkretslæring er å undersøke forutsetningene og gjøre noe med dem

Argyris (1990) sin modell på dobbeltkretslæring er naturlig å ta i bruk når enkelkretslæring ikke er til strekkelig. Denne type læring er en mer grunnleggende form for læring. Den blir viktig der det kreves mer enn justeringer i en organisasjon for å skape varig endring i atferd eller måloppnåelse. Det å ta tak i de styrende forutsetningene i organisasjonen krever at man

mestrer å analysere situasjonen. Å stoppe opp og analysere situasjonen og stille utdypende spørsmål som gjør at man forstår hvordan man arbeider i dag og hvilke underliggende forhold som har innvirket på utfallet. Å stille spørsmål og se nærmere på hvordan man jobber eller løser utfordringer i en organisasjon kan være ubehagelig, og det krever at man beveger seg ut av sin trygge ramme. Argyris (1990) skriver at dobbelkretslæring ofte stoppes av forsvarsmekanismer som tas i bruk. Disse forsvarsmekanismene kan være på individnivå, gruppenivå eller organisatorisk nivå.

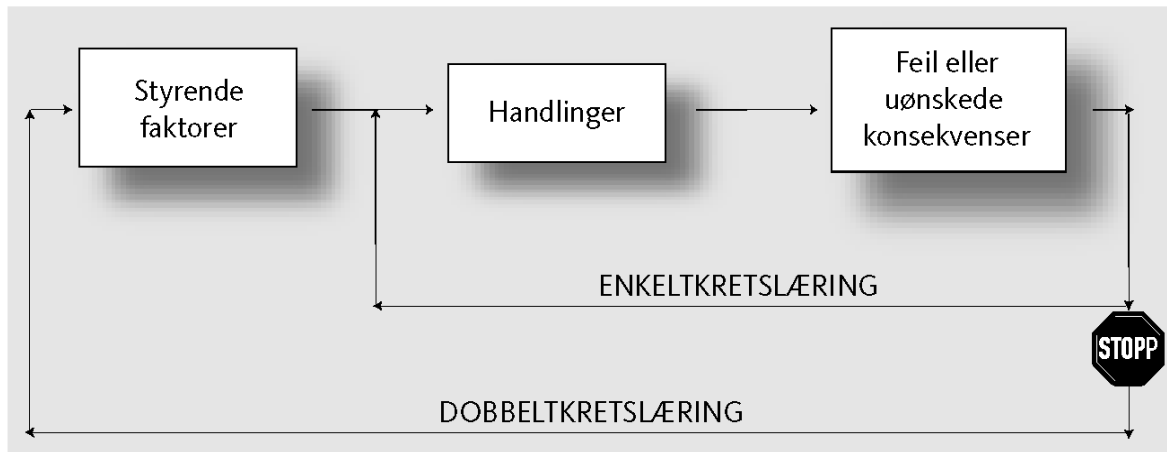


Fig. 6. Dobbeltkretslæring etter Argyris 1990 (Irgens 2010:123)

### 2.3.4 Når forsvarsmekanismer preger gruppen

Frykten for å dumme seg ut, tape ansikt og/eller komme i en ubehagelig situasjon er styrende der forsvarsmekanismer preger enkeltindivid, en gruppe eller en organisasjon. Forsvarsmekanismer fører til at problemene blir tatt opp på en slik måte at de ikke fører til noen løsning. De kan også sette en stopper for at problemene i det hele tatt blir tatt opp. Irgens (2010) kobler dette med en risiko for å bli "dyktige inkompetente". Dersom forsvarsmekanismene får sette seg i organisasjonen over lengre tid, vil gruppen bli så dyktige til å unngå å ta opp problemer at de er blitt som Irgens (2010) skriver, eksperter på dette. Irgens (2010) hevder at organisasjoner som preges av innøvd inkompetanse vil ha noen utfordringer med å dobbelkretslære. For å komme videre over på dobbelkretslæring er det viktig å analysere når læring skjer og når en organisasjon unngår læring (Irgens 2010).

Argyris (1990) sin artikkel om å bryte forsvarsrutinene anses som relevant for problemstillingen i denne oppgaven. Der beskriver han menneskets to handlingsteorier (programmer). Den ene omhandler hvordan mennesker ønsker å bli oppfattet av omverdenen. Tro, verdier og holdninger om hvilke tanker mennesket har om ønsket atferd. Den andre omhandler det mennesket faktisk gjør, altså den uttrykte atferden. Argyris (1990) skiller mellom uttrykt teori og anvendt teori. Den anvendte teori beskrives av Argyris (1990) som selve hovedprogrammet som tas i bruk av individer for ikke å miste kontrollen i en situasjon, ikke tape ansikt ovenfor andre.

Rennemo (2006) gir en beskrivelse av ulike handlingsteorier. I denne beskrivelsen gis det en forståelse av et skille mellom bruksteori og uttalt teori. Uttalte teorier er de som brukes for å forklare hva vi selv mener ligger til grunn i vår atferd. Bruksteorier derimot, er de handlingene vi faktisk foretar oss i en gitt situasjon. Rennemo (2006) hevder at det ofte ikke er overensstemmelse mellom uttalt teori og bruksteori. Dette forklares ved at bruksteori ofte er ubevisst handling. "Bruksteorier er ofte tause kognitive forståelser som designer menneskelig handling" (Rennemo:2006:93). Rennemo (2006) vektlegger derfor nødvendigheten av å avdekke avstanden mellom uttrykt teori og bruksteori. Denne nødvendigheten forklares ut fra Argyris (1990) teori om to skiller mellom bruksteori; Model I- og Modell II teori. I følge Argyris (1990) har Modell I atferd sin opprinnelse i at mennesket ønsker å unngå å tape ansikt eller miste kontrollen. Model I teori vil være preget av forsvarsmekanismer og således hindre dobbelkretslæring (Argyris & Schön (1996). Dersom Model I atferd preger organisasjonen vil en ikke kunne bevege seg oppover i trinnene i Irgens (2010) femtrinnsmodell (omtales senere i oppgaven). For å bevege seg opp i modellen må man finne en utveg ut av Model I atferd og søke å nå Model II atferd. I Model II oppsøker mennesker informasjon, det er frihet til å søke, bred deltakelse i definering av mål og hensikt, følelser kan uttrykkes, kontrollbehovet utfordres og det er ingen skam i å tape ansikt (Rennemo 2006). Både Irgens (2010) og Rennemo (2006) viser til betydning av kommunikasjonsferdigheter for å bryte Model I atferd. Irgens (2010) hevder at det ikke er mulig å utvikle et lærende arbeidsmiljø uten at en også utvikler evnen til kommunikasjon. Rennemo (2006) viser til reflekterende team, refleksjonsboken og betydning av å stille gode spørsmål i sin analyse av betydning for kommunikasjon for å ivareta Model II atferd og for å skape et bedre utgangspunkt for læring.

## **2.4 Skolen som lærende organisasjon**

Kunnskapsledelsens kjerne, tolker jeg som en sterk interesse for å fremme organisasjonslæring. Her finner jeg det relevant å skille mellom organisasjonslæring og lærende organisasjoner. Ikke for at jeg mener de står som motpoler til hverandre, men jeg mener det er en viktig bevisstgjøring for kunnskapslederen. Dersom en ikke skiller mellom disse to begrepene kan en stå i fare for å oppfatte egen organisasjon som lærende organisasjon, som et resultat av at organisasjonen har lært eller endret praksis som en "engangsforeteelse". Irgens (2014) omtaler lærende organisasjon som en idealtilstand hvor organisasjonen har utviklet en høy evne til å lære og kontinuerlig tilpasse seg de endringer de blir stilt ovenfor. Det krever en tilrettelegging av prosesser med fokus på både individ-, gruppe- og organisasjonsnivå (Irgens 2014).

Organisasjonslæring beskrives av Irgens (2014) som arbeidsmetoder for å nå idealtilstanden som lærende organisasjon. Organisasjonslæring kan forenklet forklares som når læring har blitt overført fra individnivå til gruppe og organisasjonsnivå (Irgens 2010). Slik jeg tolker Irgens (2010, 2014), er organisasjonslæring en arbeidsform for å utvikle organisasjonen frem

til å bli en lærende organisasjon. Organisasjonslæring kan på den ene siden tolkes som en tilstand etter endt prosjektgjennomføring, mens lærende organisasjon tolker jeg som en dynamisk prosess der organisasjonen deler, skaper og anvender ny kunnskap, ikke bare hos enkelt individ, men i hele organisasjonen, som en kontinuerlig prosess. Tilstanden, eller kapasiteten til å nå denne idealtilstanden vil igjen være avhengig av den kunnskapsledelse som forfektes i virksomheten, slik jeg ser det. I tillegg, dersom kunnskapslederen har et perspektiv som utfyller organisasjonslæring = lærende organisasjon kan det være en fare for at en senker skuldrene etter endt satsning og er fornøyd med det resultatet de har oppnådd der og da.

### 2.4.1 5-trinnsmodellen som verktøy for å nå organisatorisk læring

For å fremme organisatorisk læring viser Irgens (2010) til 5-trinnsmodellen for læringsprosess (fig.7). Her viser han til fem trinn organisasjonen må gjennom for å nå organisatorisk læring. Målet med modellen er å nå organisatorisk læring. Irgens (2010) hevder at organisatorisk læring er mer enn når enkeltpersoner i organisasjonen lærer.

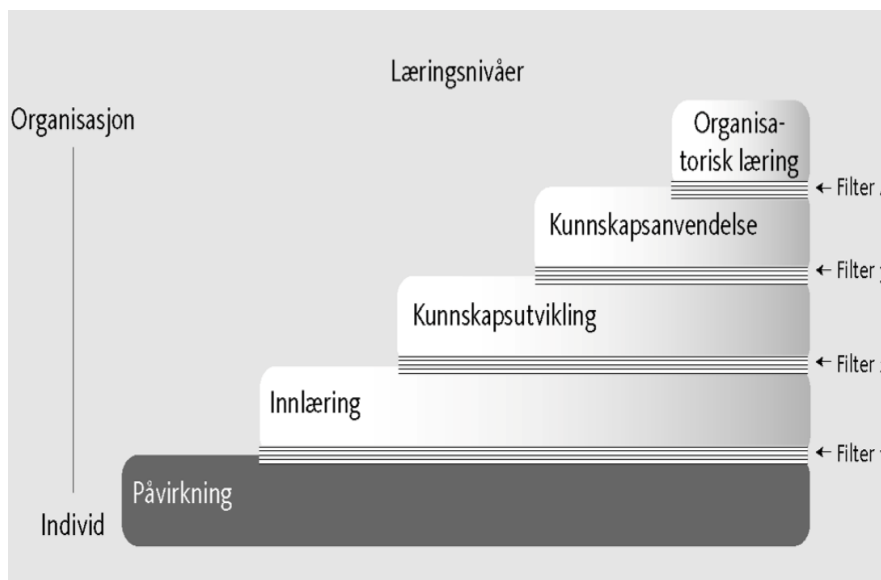


Fig. 7. Irgens 5-trinnsmodell for læringsprosessen (Irgens 2010:57)

5-trinnsmodellen til Irgens (2010) er en videreutvikling av en modell utarbeidet av Forsberg, Lundmark og Wåglund ved IPF, institut för Personal och Företagsutvikling i Uppsala. De hadde utarbeidet en 4-trinnsmodell med trinn 1 til 4 i figuren ovenfor. Organisatorisk læring ble tilføyd i Irgens 5-trinnsmodell. Irgens (2010) kritiserer 4-trinnsmodellen for dens lineære retning, da Irgens (2010) påpeker at læringsprosessene er mer interaktive enn som så, da individuell og kollektiv læring er prosesser som det veksles mellom og at kunnskapsutvikling og kunnskapsanvendelse er to prosesser som går om en an. I lys av dette påpeker Irgens (2010) et moment ved bruk av verktøy, som er verdt å ta med seg, nemlig at bruk av modeller, uansett hvor kompliserte og intrikate de utvikles, vil kun være en forenkling av virkeligheten. Irgens (2010) hevder at modeller kun kan hjelpe oss å fokusere på enkelte aspekter i utviklingsprosessen, men at den samtidig da vender fokuset bort fra andre aspekt.

Men dette som bakteppe utarbeidet Irgens (2010) 5-trinnsmodellen. I trinn 1 blir ansatte, grupper eller enkeltindivider utsatt for *påvirkning* i form av for eksempel kurs. Kursdeltakere blir utsatt for nye begrep, modeller, kategorier, definisjoner eller lignende. Når kursdeltaker har lært det de er blitt påvirket av i trinn 1, har man gått videre til trinn 2, *innlæring*. I dette trinnet belyser Irgens (2010) en forskjell fra innlæring og reproduksjon av kunnskap til kunnskapsutvikling. Han drar paralleller til utdanningssektoren der undervisning gir elevene en forståelse av innlæring som den viktigste formen for kunnskap, og her tolker jeg det som reproduksjon av fakta er lik lært. Irgens (2010) hevder "Hvis fokuset på innlæring blir for sterkt, kan læring bli oppfattet som synonymt med reproduksjon av kunnskap, som i seg selv ikke sier noe om våre evner til å utvikle videre eller ta i bruk det vi har "lært" (Irgens 2010:52). Kunnskapen må utvikles, ikke begrenses til en mekanisk forståelse. Irgens (2010) hevder vi kan gå fra trinn 2 til trinn 3, *kunnskapsutvikling*, ved å utforske. Med det, menes at man bygger videre på og bearbeider det man har innlært i trinn 2. "Det spranget betyr at vi evner å kople den nye viten til våre eksisterende handlingsteorier eller klarer å etablere helt nye" (Irgens 2010:54). Når man så kan ta den nye kunnskapen i bruk, i praksis, har man gått over til trinn 4, *kunnskapsanvendelse*. Her mener Irgens (2010), som tidligere omtalt at man kan gå litt frem og tilbake mellom trinn 3 og 4, noe jeg må si meg enig i. Man prøver og feiler og utvikler seg gjennom praksis og erfaringer man gjør seg hele tiden. Når denne prøvingen og feilingen, kunnskapsutviklingen og kunnskapsanvendelsen gjøres uavhengig av enkeltindivider, har man gått fra trinn 4 til trinn 5, *organisatorisk læring*. Irgens (2010) har følgende definisjon på når organisasjonen har nådd organisatorisk læring:

"Læring er blitt organisatorisk når organisasjonen endrer sine handlingsteorier og blir i stand til å utføre arbeidsoppgaver og håndtere utfordringer på en ny og bedre måte, uten at den er avhengig av de enkeltindivider som først tilegnet seg den nye kunnskapen"

(Irgens 2010:56)

Mellom hvert trinn er det filtre, potensiell hindring, som må bearbeides for å komme videre i prosessen. Det kan være kontekstuelle, individuelle, gruppe eller organisatoriske hindringer (Irgens 2010) Teori om forsvarsmekanismer og handlingsteori kan belyse dette ytterligere, slik beskrevet i tidligere delkapittel.

#### **2.4.2 SEKI-modellen som verktøy for utvikling og deling av kunnskap**

Med utgangspunkt i femtrinnsmodellen til Irgens (2010), og da spesielt trinn tre, vil jeg se på prosessen mot organisatorisk læring. Jeg har i likhet med Irgens (2010) tatt med SEKI-modellen av Nonaka og Takeuchi fra 1995, som verktøy for kunnskapsdeling og gir en kort redegjørelse for denne.



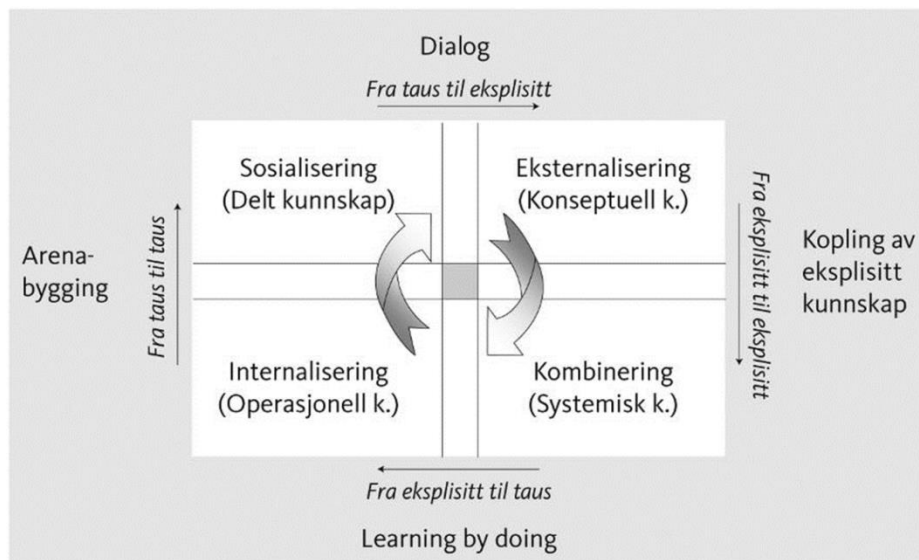


Fig. 8: SEKI modellen av Nonaka og Takeuchi (Irgens 2010:60)

Dehlin (2011), Irgens (2010), Western (2013), Jensen et.al. (2004), Hislop (2009) er blant noen av de som vier oppmerksomhet til SEKI-modellen av Nonaka og Takeuchi. Modellen belyses som et verktøy for utvikling og deling av kunnskap. Prinsippet i selve modellen fordrer en tro på at taus kunnskap kan settes ord på og overføres til et annet individ eller til organisasjonen. Ut i fra dette synet kan modellen ses på som et verktøy, eller en prosess, i fire faser. Første fase, *sosialisering*, handler om å dele den tause kunnskapen som befinner seg i organisasjonen. I denne fasen samarbeider man tett, fysisk nært med andre og deler erfaringer gjennom praksis. I andre fase, *eksternalisering*, gjøres kunnskapen eksplisitt. Taus kunnskap gjøres eksplisitt gjennom dialog og refleksjon. Den individuelle kunnskapen blir skriftliggjort i form av dokumenter, modeller, metaforer, begreper. Kunnskapen blir, i denne fasen, konseptuell, som Irgens (2010) beskriver det. I tredje fase, *kombinering*, oppstår nye erkjennelser. Ny kunnskap kombineres med kunnskap en hadde fra før. Dette settes i system, det være seg strategier i permer, håndbøker o.l. Begrepene, som nevnt ovenfor, blir systematisert til et mer komplekst kunnskapssystem. Irgens (2010) hevder at denne fasen krever kommunikasjon, spredning og systematisering ved hjelp av dokumenter, møter, telefonsamtaler eller IT-system. I siste fase, *internalisering*, blir ny kunnskap en del av den nye praksisen – den blir kroppsliggjort. SEKI-modellen kan sees på som en vedvarende prosess, som etter fjerde fase, starter på nytt igjen.

Stephen Gourlay (2006) kritiserer SEKI-modellen. Gourlay (2006) hevder at modellen er mangelfullt empirisk dokumentert og at den ikke tar høyde for forskjellige typer av taus kunnskap. Gourlay (2006) retter oppmerksomheten mot, i sin kritikk til modellen, forskjellige typer taus kunnskap og påstår at noen former for taus kunnskap ikke lar seg gjøre eksplisitt. Han trekker inn taus kunnskap i form av lyd, lukt og bruk av sansene, slik jeg tolker det. Han hevder videre at mye av den eksplisitte kunnskapen kan kun forstås hvis man har den innsikt og bakgrunn i form av den tause kunnskapen, som skaper rammene for den eksplisitte

kunnskapen. Gourlay (2006) hevder med dette at taus kunnskap er mer omfattende enn den kunnskap som kan oversettes til eksplisitt kunnskap.

Dehlin (2011), i likhet med flere, har også stilt et kritisk blikk på modellen. Dehlin (2011) hevder at SEKI-modellen fordrer at taus kunnskap kan deles i første omgang, og at de ansatte er i stand til, og villig til å dele sin kunnskap. Her tolker jeg det slik at bl.a. forsvarsmekanismer kan tre inn og sette en stopper for den videre prosessen allerede i fase 1. Derfor er det et viktig moment å ha med seg videre at modellen ikke er tilstrekkelig i seg selv slik Dehlin (2011) hevder det. Den må *gjøres* tilstrekkelig. Slik jeg ser det, tar ikke Dehlin (2011) høyde for Polanyis to-leddede struktur av taus kunnskap (Polanyi 2000) i denne kritikken. Western (2013) belyser denne problemstillingen i sin redegjørelse av kritikk til SEKI-modellen. Western (2013) viser til Tsoukas og hans påstand om Nonakas og Takeuchis ukorrekte forståelse av Polanyis begrep om taus kunnskap, og hans to-leddede struktur, som Polanyi ser på som helt sentral i forståelsen av begrepet taus kunnskap. Tsoukas konkluderer, med støtte fra Western (2013), med "at Nonaka og Takeuchi gir sitt eget innhold til begrepet "taus kunnskap" og bruker enkelte elementer fra Polanyi (2000) og trekker fra og legger til en del selv" (Western 2013:67).

Uansett hvilke teorier om hva eller hvordan taus kunnskap forvaltes, anser jeg det, i likhet med Dehlin (2011) at SEKI-modellen må *gjøres* tilstrekkelig. Von Krogh et. al. (2011) har på grunnlag av filosofen Kitaro Nishada og kjemiingeniøren Hiroshi Shimizu tilpasset et begrep for kunnskapsutvikling som *ba*. Von Krogh et.al. (2011) definerer *ba* som "et nettverk basert på interaksjon som bestemmes av hvor mye tillit og omsorg deltakerne viser hverandre" (Von Krogh et. al. 2011:67). En kunnskapshjelpende kontekst er selve driveren i kunnskapsutvikling, og *ba* er en slik kontekst. Relasjoner basert på tillit og omsorg er av stor betydning i *ba* i følge forfatterne.

Hislop (2013) hevder, slik Von Krogh et. al. (2011) gjør, at *ba* både kan være fysisk kontekst og abstrakt kontekst, der mennesker kan samarbeide via IT system, eksempelvis via e – post. I tillegg refereres det til *ba* som et felles ståsted, verdier, praksis og kunnskap som kan utvikles og deles i gruppen/teamet. Hislop (2013) hevder at *ba* kan, eller slik jeg ser det, *burde* endres i takt med type kunnskapsdeling som skal støttes. Hislop (2013) viser til en strukturering av type *ba* som skiller mellom de ulike prosessene i SEKI-modellen. Alle disse fire delprosessene, krever ulike typer *ba*, ifølge Hislop (2013). Sosialisering prosessen krever et *ba* der teamet kan sitte ansikt til ansikt. Eksternalisering trenger ikke nødvendigvis et fysisk *ba*, således gjør heller ikke de to andre delprosessene, kombinerings og internalisering (Hislop 2013).

## 2.5 Aksjonslæring som tilnærming til kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling

Rennemo (2006) gir en fremstilling av den aksjonsbaserte helhetsmodellen i boken "Lever og lær" (Rennemo 2006). Helhetsmodellen består av fire kvaliteter eller verdier; aksjonsbasert utforskning, aksjonsbasert kunnskap, aksjonsbasert formidling og aksjonsbasert produksjon. Modellen beskrives som en metode eller et verktøy for å få til en løpende utvikling på arbeidsplassen, og der denne prosessen følger det daglige arbeide. Ontologien i boka til Rennemo (2006) bygger på en forståelse av at menneskene i en organisasjon og selve organisasjonen lever i en dynamisk prosess, der relasjoner og nettverk er i stadig omdanning. En relasjonell forståelse av organisasjonen vil etter Rennemo (2006) innta et perspektiv der organisasjonen ses på som noe som er i kontinuerlig bevegelse. Dette *noe* innbefatter så vel menneskene som jobber der, strukturer, prosedyrer som fysiske faktorer. Alle disse elementene er i en kontinuerlig endringsprosess, bevisst eller ubevisst. Læringsynet, slik jeg tolker det, i aksjonsforskning sammenfaller Kolbs (1984) definisjon av læring, der læring er en dynamisk prosess. Epistemologien i aksjonslæring sammenfaller etter min tolkning med Irgens (2010) fremstilling av et prosessuelt kunnskapssyn, så vel som sosiokulturelt perspektiv på kunnskap (Gotvassli 2011). Kunnskap kan ikke objektiveres, identifiseres og måles i den grad den kan det i et strukturelt kunnskapssyn. Kunnskap utvikles i samspill og i relasjoner, nært knyttet til handling og praksis (Irgens 2010, Gotvassli 2011). "Ambisjonen til aksjonslæring og helhetsmodellen er å frigjøre energi og kreativitet, felles aktiv forpliktelse/forståelse for læring kunnskapsoverføring blant "myndiggjorte medarbeidere i sosiale fellesskap" (Rennemo 2006:31).

Coghlan & Brannick (2010) gir en definisjon av aksjonsforskning ,som jeg finner relevant for aksjonslæringsperspektivet i denne oppgaven, fordi jeg tolker læringsprosessen som kjernen i deres definisjon. Selv om bruken av Coghlan & Brannick (2010) i denne oppgaven er med tanke på forskningsaspektet, er den relevant med tanke på læringsaspektet.

"Action research may be defined as an emergent inquiry process in which applied behavioural science knowledge is integrated with existing organizational knowledge and applied to solve real organizational problems. It is simultaneously concerned with bringing about change in organisations, in developing self-help competencies in organizational members and adding to scientific knowledge. Finally, it is an evolving process that is undertaken in a spirit of collaboration and co-inquiry".

(Shani & Pasmore 1985:439 i Coghlan & Brannick 2010:24)

Coghlan & Brannick (2010) skriver at aksjonsforskning handler om *research in action* framfor *research about action*. Ideen i aksjonsforskning er å bruke en vitenskapelig tilnærming for å studere et problem eller en utfordring som er i en organisasjon *sammen med* de involverte. Aksjonsforskning har som formål å skape endring i organisasjonen basert på en gjensidig forståelse for behov for endring av de involverte. Dette perspektivet er etter min tolkning i

samsvar med det perspektivet man bør inneha i en aksjonslæringsprosess, nemlig en felles forståelse og forankring om hvorfor og hvordan man skal skape endring i organisasjonen.

En aksjonsbasert tilnærming for endringsarbeid fordrer et bevisst ståsted i forhold til forskers ontologi, epistemologi, metodologi og metode. Coghlan & Brannick (2010) omtaler disse begrepene som pilarer i aksjonsforskningsprosessen. Ontologien, virkelighetssynet, speiler forskers forståelse av seg selv, egen erfaring og synet på hvordan verden er sosialt konstruert og om hvordan en kan skaffe kunnskap vedrørende dette. Epistemologien, teori om kunnskap, uttrykker hvordan du søker kunnskap. Metodologien artikulere den tilnærming du velger for å undersøke. Disse tre vil igjen få betydning for design og implementering av de metodene du benytter for å få innsikt og forståelse i prosessen.

### **2.5.1 Implementering av aksjonsbasert endringsarbeid**

Coghlan & Brannick (2010) legger endring som en betingelse i aksjonsforskning. Denne betingelsen skal være en gjensidig forståelse for behovet for endring. Som forløp til en endringsprosess beskriver de en prosess i fire faser som innebærer refleksjon over nåværende ståsted, altså behovet for endring, vurdert opp mot ønsket ståsted. Når ønsket fremtid er artikulert anbefaler de at det presiseres hvilke endringer som må til for og nå ønsket ståsted. Denne fasen er viktig for å gjøre den ansatte kapabel og klar for endringen som kommer. "Readiness points to the motivation and willingness to change, while capability refers to whether they are able psychologically and otherwise, to change" (Coghlan & Brannick 2010:68).

Siste fase som Coghlan & Brannick (2010) omtaler gjelder implementering av endring. Dette oppleves ofte som en kritisk fase fordi det kjente svinner hen og fremtidig ståsted er enda noe uklart. Forfatterne har to grep som de foreslår i dette stadiet; en er å ha en operasjonell strategiplan mens et annet grep kan være en plan over forpliktelser som personer i organisasjonen står overfor for å få til endring. Cummings & Worley (2009) løfter aspektet med redsel for fremtiden som en kritisk fase i implementering av endring. Cummings & Worley (2009) definerer organisatorisk endring som en bevegelse fra det kjente til det ukjente.

«Because the future is uncertain and may adversely affect people's competencies, worth and coping abilities, organization members generally do not support changes unless compelling reasons convince them to do so. Similarly, organizations tend to be heavily invested in the status quo, and they resist changing it in the face of uncertain future benefits»

(Cummings & Worley 2009:165)

Cummings & Worley (2009) gir en oversikt over, hva jeg tolker som en oppskrift, for å fremme effektiv endringsledelse. Disse prosessene innebærer følgende moment: skape motivasjon for endring, skape visjon, politisk støtte, planlegging og vedlikehold av disse

momentene (holde kursen). Utgangspunktet for endringen, motivasjon for endring, går ut på å skape en misnøye med status quo slik at de blir motiverte for nye innfallsvinkler i jobbutførelsen. En finner flere fellestrekk med Cummings & Worley (2009) og Rennemo (2006) sin aksjonsbaserte utviklingsprogram. Rennemo (2006) forfekter også deler av disse momentene i sin tilnærming til endring i organisasjon. Han skriver blant annet at det handler om å ta aktørenes (de som skal gjennom en endringsprosess) forståelse av egen ontologi og ønsket om å forbedre sider av denne som er utgangspunktet for lærings situasjonen. «Refleksjon rundt egen praksis og erkjennelse av utviklingsbehov vil generere spørsmål som krever søking etter eller utvikling av ny teori eller kunnskap» (Rennemo 2006:90). Her legges læringsbegrepet til grunn for endring. Cummings & Worley (2009) omtaler også læring som en del av overgangen fra det kjente til det ukjente. «[...]change can be implemented more quickly when leaders consciously design learning processes into the transition» (Cummings & Worley 2009:179). Budskapet ved begge disse utgangspunktene kan sies å falle inn under hverandre: Dersom de ansatte ikke er motivert og hengivne for endring, vil ønsket endring bli ekstremt vanskelig (Cummings & Worley 2009).

## **2.6 Kompleksitetsteori på læring og kunnskapsutvikling**

Stacey (2008) problematiserer teorier om kunnskapsdeling beskrevet tidligere i dette kapittelet. Stacey (2008) kritiserer det han omtaler som etablert tenkning om kunnskap i organisasjoner. Kritikken går ut på tanken om at kunnskap skjer i enkeltindivids hoder og er således en verdi for organisasjonene i form av at de ønskes å beholdes i organisasjonen, slik at organisasjonen kan "eie" kunnskapen for så å "mate ut" denne kunnskapen og gjøre den eksplisitt. Stacey (2008) hevder at etablert tenkning påstår at denne eksplisitte kunnskapen kan lagres og endres ved bruk av IT-systemer. Stacey (2008) kritiserer også etablert tenkning for å hevde at enkeltpersoner antas å være motvillig til å dele sin kunnskap, slik at de må overtales til å dele den kunnskapen de besitter og at kan dette håndteres av ledere ved å "gjenoppdage og innføre dialogens tapte kunst" (Stacey 2008:14).

I motsetning til etablert tenkning hevder Stacey (2008) at kunnskapen ligger i relasjonen mellom mennesker/ansatte på jobben. I følge Stacey (2008) ligger ikke suksessen i bruken av verktøy og oppskrifter, men i relasjonen mellom ansatte. I et relasjonelt perspektiv vil derfor kunnskapsutvikling dreie seg om kvalitet og dynamikk i relasjon mellom ansatte. Stacey (2008) hevder: «at kunnskapsutvikling ikke er et system, men en prosess som ikke kan designes på forhånd eller manipuleres fra en makroposisjon eller utenfra. Av dette følger det at etablerte oppskrifter ikke vil gi de resultatene de lover» (Stacey 2008:256). I et slikt perspektiv, vil ikke kunnskap kunne eksternaliseres eller kombineres, slik SEKI-modellen legger opp til. Kunnskap kan heller ikke eies av organisasjonen. Dette vil i tillegg til å være en umulighet, også være et etisk dilemma i følge Stacey (2008). I et komplekst relasjonelt perspektiv ses taus og eksplisitt kunnskap på som to sider av samme sak. Kunnskap er en meningsprosess der mening kontinuerlig reproduseres i kommunikasjon mellom mennesker,

fremfor en ting. Man kan derfor ikke snakke om å dele den eller spre den i organisasjonen. Man kan kun legge til rette for kvaliteten og dynamikken i det Stacey (2008) omtaler som menneskelig relatering i levende nåtid.

## 3.0 Metode

### 3.1 Bakgrunn for valg av problemstilling og forskerspørsmål

Det brukes mye tid og ressurser på kurs, etterutdanning og kompetansehevinger, både fra statlig, kommunalt og på hver enkelt driftsenhet. Er det samsvar mellom satsningers intensjon og praksisendring i klasserommet? Kommer bruken av tid og ressurser elevene til gode? Øker kurs, etterutdanning og kompetansehevinger læringsutbyttet til elevene eller fører det til strukturelle overflateendringer i organisasjonen? Mitt utgangspunkt for denne studien ble derfor å søke å finne svar på hvordan lærerne og rektor ved empiriskolen opplevde skoleringen og praksisarbeidet ved egen skole i satsningen Vurdering for læring. Med denne betraktningen som utgangspunkt, har jeg valgt å vie oppmerksomheten i denne oppgaven til følgende problemstilling og forskerspørsmål:

#### **Problemstilling:**

Hva skal til og hva kan gjøres av rektor og lærerpersonalet for å øke sannsynligheten for at ny kunnskap, gjennom kompetansehevingen Vurdering for læring, blir til praksis?

#### **Forskerspørsmål:**

Utdanningsdirektoratet la føringer som tilsa at rektor skulle delta i det kommunale nettverket, det var et krav for å få delta. Som prosjektleder i egen kommune og som deltaker i det nasjonale nettverket så jeg at rektors rolle og engasjement for satsningen varierte i stor grad. Jeg har derfor valgt å legge inn et eget forskerspørsmål når det gjelder rektors engasjement og kunnskap innen utviklingsarbeid i egen organisasjon. Forskerspørsmålet lyder som følgende:

#### ***1) I hvilken grad og på hvilken måte påvirker rektors rolle og evne til forankring av prosjektet i lærerkollegiet, betydning for prosjektets gjennomføring?***

Jeg har også valgt å kategorisere empiri for å se på ulike momenter under selve prosessen, altså den tiden skolen er deltaker i det kommunale nettverket. Jeg ønsket å se på hvilke samarbeidsformer og arbeidsmetoder empiriskolen benyttet seg av under prosjektperioden. I denne kategoriseringen har jeg valgt SEKI-modellen som analyseverktøy. Forskerspørsmål 1 og 2 har jeg plassert inn i SEKI-modellens *sosialisering*sfasen og *eksternalisering*sfasen. Dette fokuset har munnet ut i følgende to forskerspørsmål:

**2) I hvilken grad påvirkes deling og utvikling av kunnskap i empiriskolen av empiriskolens samarbeidsformer?**

**3) Hvordan deles og utvikles kunnskap i lærerpersonalet for å videreutvikle vurderingspraksisen ved empiriskolen?**

Gjennom studiet Master i kunnskapsledelse har jeg fått reflektere over eget kunnskapssyn og jeg har fått kjennskap til teoretiske og praksisnære begreper som har gjort meg i stand til å reflektere over eget kunnskapssyn, og hvilket kunnskapssyn jeg har inntrykk av at organisasjonen jeg jobber i er fundamentert på. Jeg har, i forlengelsen av dette, sett viktigheten av at både leder og ansatte reflekterer over dette aspektet, da leders, ansatte og således organisasjonens uttrykk preges av kunnskapssynet. Forskerspørsmål 3 er sett i lys av SEKI-modellens *kombineringsfase*:

**4) I hvilken grad påvirkes deling av praksis i lærerpersonalet av empiriskolens kunnskapssyn og kompetanse vedr. Vurdering for læring?**

Sist men ikke minst har jeg en interesse av å se om prosjektet har ført til endret praksis i klasserommet. Kom og gikk satsningen som et tidsbegrenset fenomen, eller har erfaringer fra det kommunale nettverket og arbeid på egen skole ført til varig endring av vurderingspraksis og vurderingskultur? Og de endringene som er gjort, kan man se noen tendenser som tilsier at de ligger på et overordnet strukturelt plan, eller har det skjedd en endring i forholdt til hvordan man ser og tolker vurderingspraksis og således blitt "kroppsliggjort", slik Irgens (2010) betegner SEKI-modellens fjerde fase, *internaliseringsfasen*. Dette har munnet ut i følgende forskerspørsmål:

**5) I hvilken grad har Vurdering for læring ført til videreutviklet vurderingspraksis og vurderingskultur i empiriskolen?**

### **3.2 Valg av forskningsdesign og tilnærming, teoretisk perspektiv**

Johannessen et. al (2011) beskriver forskningsdesign med måten undersøkelsen gjennomføres og organiseres for at problemstilling og forskerspørsmål skal kunne besvares. Slik jeg tolker Johannessen et. al. (2011) er forskningsdesign rammen som strukturerer reisen fra temaet en ønsker å fordype seg i til utforming av problemstilling og forskerspørsmål, innhenting av data, tolkning og analyse og til reisens ende, som er selve resultatet av undersøkelsen.

Johannessen et. al. (2011) ser på forskning som en kumulativ prosess (fig. 9). Gjennom denne prosessen foregår det en seleksjon i analysen av data. Informasjonen som blir tolket tillegges en mening ut fra forforståelse og hva forskeren anser som relevant data.

Johannessen et. al. (2011) hevder det skjer en seleksjon i hva forsker observerer og hva forsker registrerer av data. Forfatterne hevder videre at forskerens oppmerksomhet, i varierende grad, vil være selektiv i analysen av data.

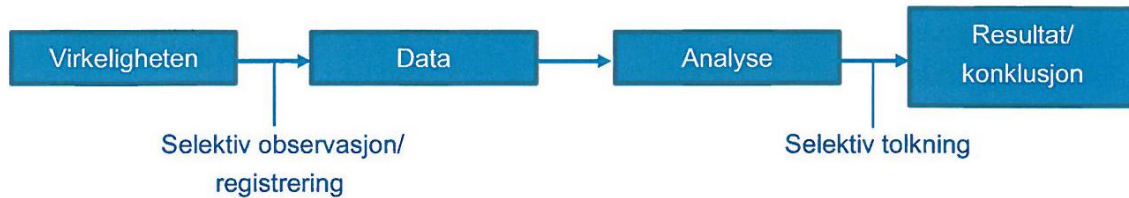


Fig. 9. Seleksjon i analyse av data (Johannessen et. al. 2011:39).

Thagaard (2011) beskriver forskningsdesign som en plan eller skisse for hvordan undersøkelsen skal kunne svare på hva, hvor, hvem og hvordan. I følge Thagaard (2011) starter et forskningsprosjekt eller en undersøkelse med å gjøre overveielser og valg. Første fase er å utarbeide en problemstilling og lage en plan for hvordan undersøkelsen kan legges opp. Prosjektets design beskriver retningslinjer for hvordan prosjektet er tenkt gjennomført. Retningslinjene inneholder en beskrivelse av *hva* undersøkelsen skal fokusere på, *hvem* som er informanter, *hvor* undersøkelsen skal utføres og *hvordan* den skal utføres. Undersøkelsens formål vil være med å bestemme hvilke design som velges (Thagaard 2011).

### 3.3 Kvalitativ og kvantitativ tilnærming

Hellevik (2002) skriver "Metodelæren hjelper oss å treffe hensiktsmessige valg. Den gir oss oversikt over alternative fremgangsmåter og konsekvenser av å velge de enkelte alternativene[...]" (Hellevik 2002: 17). I den samfunnsvitenskapelige metodelæren skiller det mellom kvantitativ og kvalitativ metode (Johannessen et. al. 2011). Å bruke en metode beskrives av Johannessen et. al. (2011) som veien å gå for å søke informasjon om den sosiale virkeligheten en ønsker å studere, hvordan denne informasjonen skal analyseres og hva informasjonen kan gi oss et bilde på, når det gjelder samfunnsmessige forhold og prosesser.

Thagaard (2011) presenterer noen sentrale forskjeller mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger. Kvalitative tilnærminger retter seg mot å utvikle en analytisk basert forståelse av sosiale fenomen, mens problemstillinger i kvantitative tilnærminger dreier seg om statistiske generaliseringer. I kvalitative studier jobbes det hovedsakelig med tekster og visuelle data (myke data), mens det i kvantitative studier hovedsakelig jobbes med talldata (harde data). Metodeopplegget i kvalitative studier preges av fleksibilitet og kan endres og tilpasses erfaringer og nye utfordringer underveis i prosessen, mens kvantitative opplegg er preget av sterk strukturering. Kvalitative og kvantitative metoder er basert på ulik



forskningslogikk hevder Thagaard (2011). Kvalitative studier er basert på nærhet, et subjekt-subjekt-forhold mellom forsker og informant, der begge gjensidig kan påvirke både forskningsprosessen og resultatet. Thagaard (2011) poengterer videre at det er en viktig forutsetning, innen kvalitativ forskning, at undersøkelsens design må skape grunnlag for fleksibilitet. Måten man går frem på må kunne endres med hensyn på den informasjonen dataene gir i forhold til problemstillingens relevans og interessante resultater i analysen. Thagaard (2011) beskriver kvalitative metode som en tilnærming som fokuserer på sammenhengen mellom prosesser og den konteksten de opptrer i. Kvantitative studier er basert på distanse mellom forsker og informant og vektlegger utbredelse og frekvens (Thagaard 2011).

Johannessen et. al. (2011) har illustrert forskjellene på kvalitativ og kvantitativ tilnærming:

<b>Kvalitativ tilnærming</b>	<b>Kvantitativ tilnærming</b>
Studerer myk virkelighet	Studerer hard virkelighet
Meningssammenhenger	Årsakssammenhenger
Går i dybden	Gir overfladisk informasjon
Helhetsforståelse	Begrenset forståelse
Nærhet til dem som studeres (deltakende)	Avstand til dem som studeres (tilskuerideal)

Tab. 2. Mindre holdbare kjennetegn på kvalitative og kvantitative tilnærming i samfunnsvitenskapelige metoder (Johannessen et. al. 2011:368).

Det påpekes av forfatterne at denne måten å kategorisere på kan misbrukes, ved at det skapes kunstige skiller mellom de ulike tilnærmingene. I følge Johannessen et. al. (2011) er de viktigste skillene mellom kvalitativ og kvantitativ tilnærming, egenskapene til innsamlede data og hvordan man kategoriserer dem.

Å bruke kvantitative og kvalitative metoder om hverandre i forskningsprosjekter, kalles metodetriangulering (Nyeng 2010, Johannessen et. al. 2011, Thagaard 2011). Å kombinere metoder gir mange fordeler og ses på som en styrke til hverandre da man ved triangulering kan studere et fenomen fra flere perspektiver (Johannessen et.al. 2011). Johannessen et. al. (2011) viser til tre ulike tilnærminger på triangulering; 1) kvalitative metoder kan benyttes til å følge opp kvantitativ innsamling av data, 2) kvalitative metoder kan benyttes til å forberede kvantitativ innsamling av data og 3) kvalitative og kvantitative metoder kan benyttes parallelt. Siden mitt valg falt på en ren kvalitativ metode, velger jeg å ikke vie dette alternativet mer oppmerksomhet. Det var med i drøftingen før valg av metode ble gjort, men det var ikke et alternativ for min studiet i denne omgang. Begrunnelsen for dette kommer i påfølgende kapittel.

### 3.4 Valg av metode og design for denne studien

Mitt utgangspunkt for denne studien var å søke å finne svar på hvordan lærerne og rektor ved empiriskolen opplevde skoleringen og praksisarbeidet ved egen skole i satsningen Vurdering for læring. Satsningen ble lagt opp fra Utdanningsdirektoratet sin side med stort fokus på deling av praksis og en videreutvikling av den/de vurderingskulturene som allerede var på skolene. Satsningen la føringer for hvilke arbeidsmetoder som skulle føre til videreutvikling av praksis, da med tanke på lærende nettverk med fokus på praksis i klasserommet. Som tidligere omtalt, var det fire skoler som meldte interesse for å delta i satsningen Vurdering for læring. Etter å ha tatt valget om empiriskole ønsket jeg videre å undersøke hvilke arbeidsmetoder empiriskolen hadde benyttet seg av, hvordan lærer og rektor anså verdien av denne arbeidsmåten og sist men ikke minst, om satsningen hadde ført til bedre vurderingspraksis ved skolen. Om så, hvilke faktorer spilte inn på hvorfor den nødvendigvis ikke hadde bedret seg, og hvilke faktorer kunne ha betydning for at den, etter lærerne og rektors mening, hadde forbedret seg. Valget mitt falt derfor på et fenomenologisk design som beskrives av Johannessen et.al. (2011) som en retning innenfor kvalitativ tilnæringsmetode der man søker å finne *en gruppe menneskers erfaringer med og forståelse av et fenomen*. "Mening er et nøkkelord fordi forskeren bestreber seg på å forstå meningen med et fenomen (handling eller ytring) sett gjennom en gruppe menneskers øyne" (Johannessen et.al 2011:82). Fenomenologisk design fordrer at man ser handling eller ytring i den konteksten den oppstår i, og at man har en forståelse for at virkeligheten konstrueres av mennesket og ikke omvendt (Johannessen et. al. 2011). Dette aspektet avgjorde også min beslutning om og ikke kjøre en triangulering med kvantitativ datainnsamling i forkant eller i etterkant av intervju.

Johannessen et. al. (2011) skiller mellom tre ulike tilnæringer til kvalitative intervju: 1) *Ustrukturelle intervju*, der forsker på forhånd har et gitt tema, men selve intervjuet er uformelt og det er åpne spørsmål som tilpasses den enkelte intervjusituasjonen. 2) *Semistrukturerte intervju*, hvor man har en intervjuguide med hovedspørsmål, men hvor både rekkefølge, temaer og spørsmål kan varieres. 3) *Strukturert intervju*, der både tema og spørsmål er fastlagt på forhånd, og det er svaralternativer som forsker kan krysse av for. Denne typen intervju ligger tett opp mot en kvantitativ tilnærming, slik jeg tolker det. Det er lite rom for fleksibilitet i forhold til tema og meninger som dukker opp gjennom informantenes forståelse for tema og spørsmål.

Min forståelse for at denne undersøkelsen falt innenfor fenomenologisk design avgjorde således valget om en kvalitativ tilnærming for å søke å finne svar på problemstillingen min. For og best mulig å ivareta den fleksibiliteten som fordres under å søke etter menneskers egen oppfatning, erfaring og forståelse av fenomenet, valgte jeg å bruke semistrukturert intervju. Johannesen et. al. (2011) beskriver et semistrukturert intervju som den mest utbredte formen for kvalitative intervju, og der intervjuet er basert på en intervjuguide, denne

intervjuguiden utformes ikke som et spørreskjema som skal følges slavisk, men en intervjuguide som tar for seg temaer og generelle spørsmål en søker å finne svar på ut i fra den gitte problemstillingen.

### 3.5 Innsamling og analyse av data

Gjennomføring av intervjuene skjedde i februar 2015. Planlegging av intervju startet umiddelbart etter at problemstilling ble bestemt. Dersom jeg skulle søke å finne svar på hva rektor og lærerkollegiet kunne gjøre og hva som skulle til for at prosjektet Vurdering for læring skulle komme "ned på gulvet", altså inne klasserommet, så viste det seg fort en retning i forhold til kunnskapen jeg hadde ervervet meg gjennom studiet. For meg ble det innlysende at jeg måtte søke svar på praksis som innbefattet praksis i kunnskapsdeling, og ut av eget ståsted, syn på kunnskap. Utforming av intervjuguide ble gjennomført med bakgrunn i Johannessen et. al. (2011). Johannessen et. al. (2011) beskriver fasen med utarbeidelse av intervjuguide som en prosess med flere trinn. Johannessen et. al. (2011) deler prosessen inn i 1) Innledning, der oppgavens tema og formål gjennomgås og formaliteter i forhold til anonymitet og betydning av deltakelse i studiet avklares. 2) Faktaspørsmål, der det er fokus på relasjon og tillitsforhold til/mellom informantene. 3) Introduksjonsspørsmål, der forskeren retter oppmerksomheten mot temaet og ønsker at informanten(e) skal komme med sine erfaringer og tanker rundt temaet. 4) Overgangsspørsmål, som omtales av forfatterne som den logiske forbindelsen mellom introduksjonsspørsmålene og nøkkelspørsmålene. 5) Nøkkelspørsmål, som er selve hoveddelen av et kvalitativt intervju og kjernen i intervjuguiden. 6) Kompliserte og sensitive spørsmål, påpekes av Johannessen et. al. (2011) at må gjennomføres med varsomhet, og at slike spørsmål kun skal stilles dersom det er av betydning for svar på problemstilling. 7) Avslutningsspørsmål, som er slik ordlyden antyder, spørsmål som runder av intervjuet på en ryddig måte der det gjøres rom for oppklaringer og eventualiteter.

Før gjennomføring av intervjuene ved empiriskolen, gjennomførte jeg et pilotintervju med en rektor ved en tidligere arbeidsplass. Der jeg fikk prøvd ut relevansen av spørsmålene i intervjuguiden. Jeg fikk også kvalitetssikret teknologien jeg hadde planlagt å bruke under selve intervjuene. I og med at jeg var alene om å gjennomføre intervjuene valgte jeg å bruke to ulike opptakere, Ipad og Iphone. Dette for å sikre at data ikke skulle gå tapt dersom teknologien skulle svikte.

Jeg har gjennomført et singelintervju med rektor og et gruppeintervju med 5 lærere. Thaaard (2011) gir en definisjon av gruppeintervju på følgende: "En metode hvor flere mennesker diskuterer et tema med en forsker som leder og ordstyrer" (Thagaard 2011:90). Postholm et. al. (2013) hevder at en fenomenologisk studie bør ha mellom tre og ti informanter. Jeg har i denne studien 6 informanter. Utvelgelsen av informanter til et

kvalitativt intervju baseres i følge Thaagard (2011) på *strategiske utvalg*. "Det vil si at vi velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategisk i forhold til problemstilling og undersøkelsens teoretiske perspektiver" (Thaagard 2011:55). Informantene er presentert i tabell 3, ovenfor.

Informant	Alder	Stilling	Fag (fag i fagkretsen, utdanning)	Kommentarer
i-1 Kvinne	59 år	Rektor	Allmennlærer med årsenhet i spesial-pedagogikk. Grunnfag i organisasjon og ledelse.	Lærer siden 1981, vært rektor i 22 år, ved empiriskolen i 13 år. 2 år som leder i grunnskoleavdeling i Steinkjer kommune.
i-2 Mann	39 år	Lærer	Allmennlærerutdanning med kroppsøving årsenhet.	Jobbet 11 år i skolen. Jobbet et år som selger og tre år i forsvaret.
i-3 Kvinne	41 år	Lærer	Nordisk grunnfag og historie mellomfag ved Universitet i Trondheim. Allmennlærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo med fagene norsk, pedagogikk, matematikk, krl, natur, samfunn og miljø, kunst og håndverk, kroppsøving.	Jobbet 10 år i Osloskolen før hun begynte som lærer ved empiriskolen.
i-4 Kvinne	53 år	Lærer	Allmennlærer med grunnfag i spesialpedagogikk, 60 studiepoeng i norsk, derav 30 i Lesing 1, begynneropplæringen i lesing og skrivning.	Arbeidet som lærer siden høsten 2007 ved empiriskolen, unntatt et år på Beitstad skole i 2008/2009.
i-5 Kvinne	46 år	Lærer	Psykologi grunnfag Religion grunnfag Samfunnskunnskap grunnfag Pedagogikk grunnfag Spes.ped. mellomfag PPU - Fra universitetet i Trondheim Fysikk/kjemi/naturfag 54, studiepoeng Veiledningsped.1 og 2, 30 studiepoeng Matematikk 30 studiepoeng, Hint	Jobbet som lærer siden 1993
i-6 Kvinne	62 år.	Lærer	Allmennlærer og praksislærer Engelsk, kroppsøving, veiledningsped + allmennlærerutdanning.	Har jobbet 15 år ved skole i Bjugn før hun startet som lærer ved empiriskolen

Tab. 3. Oversikt over informantene i denne studien

Min utvelgelse av informanter ble strategisk i den grad at jeg var strategisk i valg av empiriskole. Ut over det ga jeg en "bestilling" til rektor om at jeg ønsket meg 5 lærere som var spredt på trinn, alder og kjønn. Jeg ønsket også at det skulle være en frivillig deltakelse, slik at ingen skulle føle at de var pålagt oppgaven, hverken av meg eller rektor. Rektor tok det opp som sak på et pedagogisk møte og lærere som ønsket å delta kunne melde seg.

Intervjuet med rektor ble gjennomført 16. februar 2015, på rektors kontor. Intervjuet ble gjennomført mens resten av kollegiet hadde vinterferie, så det var ingen forstyrrelser under intervjuet. Innledningen som Johannessen et. al. (2011) viser til anså jeg som gjennomført på forhånd gjennom spørsmål og redegjørelse for betydning av deltakelse i forkant av intervju. I og med at jeg hadde samarbeidet med empiriskolen under satsingsperioden, var det heller ingen grunn til å dvele med faktaspørsmål for å bygge relasjon til rektor. Jeg opplevde, gjennom dialog i forkant av intervjuet at det allerede var opprettet en relasjon som gav meg inntrykk av at tillitsforholdet var opprettet.

Intervjuet tok i overkant av 1,5 time. Det var god tone gjennom hele intervjuet. Det var innslag av både latter og nøling og rektor tok seg tid til å reflektere over spørsmålene før svarene kom. Jeg opplevde at svarene på spørsmålene ble produsert der og da, med utgangspunkt i refleksjoner og tanker basert på ståsted her og nå og erfaringer fra satsingsperioden. Jeg opplevde rektor som ærlig og transparent både på det hun anså som styrker og svakheter ved egen rolle som rektor og hvordan hun tolker og uttrykker tanker om egen skole. Uttrykk som "kunne sikkert gjort mere" og "det vet jeg ikke helt" tolker jeg som signal på at det ikke er produsert fasit i forkant for å fremstå på noen annen måte enn hvordan virkeligheten faktisk oppleves av rektor. Avslutningsvis ble det stilt spørsmål om det var noen eventuelle punkter som rektor ville uttale seg om, men rektor uttrykker at hun føler hun har redegjort for det meste i forhold til intervjuets tema.

Fokusintervjuet med lærerne ble gjennomført 24. februar 2015, etter endt undervisning, på rektors kontor. Resten av lærerkollegiet satt i pedagogisk forum, som er empiriskolens fellesmøte. Det var ingen forstyrrelser under intervjuet som varte i ca. 1,5 time. I likhet med intervjuet med rektor var fase 1 og 2 i Johannessen et. al. (2011) intervjuguideprosess avklart, og av samme begrunnelse som ved intervjuet av rektor. Jeg hadde med meg en ball som jeg tenkte å bruke dersom intervjuet ikke lot seg organiseres slik det var tiltenkt. Tanken med ballen var at den som hadde ballen skulle ha ordet. Dette for å unngå at de snakket i munnen på hverandre, eller avsluttet hverandres setninger. Det ble til at ballen ble værende i hendene mine gjennom hele intervjuet. Det var god stemning og en god atmosfære ved oppstart av intervju og jeg så fort at det ikke var behov for å fysisk styre ordtakelsen med en ball. Jeg vurderte det slik at dersom jeg hadde innført tanken om bruk av ballen, hadde jeg tatt "knekken" på den løse og uformelle atmosfæren som var i det rommet. Intervjuet forløp seg med en uformell tone, men med seriøse og gjennomtenkte innspill. Informantene både utfylte og korrigerste hverandre og det var i likhet med intervju av rektor, innslag av både latter og nøling i forbindelse med uttalelser på spørsmål. Jeg tolker konteksten slik at det var

ærlige og ekte uttalelser som kom, og redselen jeg hadde i forkant om at de skulle komme med "flink pike" svar i og med jeg hadde vært veileder for skolen, uteble etter kort tid.

### 3.6 Analyse av meningsinnhold

Johannessen et. al (2011) skriver at kvalitative studier vanligvis organiseres ved å kategorisere datamaterialet for å få tak i meningsinnholdet. Kategoriene utformes på grunnlag av de ulike temaene som kommer opp i intervjuet. Jeg har transkribert alle intervjuene fullt ut, og har i analysen av datamaterialet benyttet meg av Thaagards *kategoribasert analyse* (Thaagard 2011). Thaagard (2011) deler kategoriseringen inn i tre faser; Identifisering av analytiske enheter, inndeling av kategorier og identifisering av mønstre.

Identifisering av analytiske enheter beskrives av Thaagard (2011) som den første fasen, hvor en identifiserer de analytiske enhetene i datamaterialet. Thaagard (2011) presiserer at en enhet skal i seg selv gi mening. Den skal kunne stå uavhengig av utdypende informasjon. I denne fasen, foretas en beslutning om hva som anses som meningsbærende for hva man søker å finne svar på. Det poengteres av forfatteren at forsker må ta et valg i forhold til om man skal inkludere både spørsmål og svar, eller om man skal basere analysen på innhold i informantens beskrivelser. Videre om man skal ta med nølende kommentarer eller bare setninger som forsker finner som direkte meningsbærende. En enhet kan også være sammenfatninger av lengre beskrivelser. Det presiseres av Thagaard (2011) at sammenfatninger av analytiske enheter krever begrunnelse og definering av fremgangsmåten, slik at man kan gå tilbake til det opprinnelige materialet, dersom man finner enkelte enheter mer interessant i løpet av analysen. "Fortolkninger endres ofte i løpet av forskerens dialog med teksten, og gir derfor uttrykk for hvordan hans eller hennes forståelse utvikles i analyseprosessen" (Thaagard 2011:150). Det oppfordres derfor av forfatteren at forsker er våken på skillet mellom tolkninger forbundet med informantens selvforståelse og tolkninger knyttet til forskers teoretiske bakgrunn. Hellevik (2002) bekrefter dette:

"Vår opplevelse av virkeligheten er ikke uavhengig av de tankene vi har gjort oss om fenomenene vi undersøker. Sanseerfaring er ikke umiddelbar, den får mening for oss gjennom våre begreper og teorier".

(Hellevik 2002:12)

Behandling av første fase i denne oppgaven er inndelt i følgende analytiske enheter, 1) *Forberedelsesfasen*, der 1. forskerspørsmål er forankret: I hvilken grad og på hvilken måte påvirker rektors rolle og evne til forankring i lærerkollegiet, prosjektets gjennomføring? 2) *Selve prosessen*, der forskerspørsmål 2, 3 og 4 har sin forankring: I hvilken grad påvirkes

deling og utvikling av kunnskap i empiriskolen av empiriskolens samarbeidsformer? Hvordan deles og utvikles kunnskap i lærerpersonalet for å videreutvikle vurderingspraksis ved empiriskolen? Og i hvilken grad påvirkes deling av praksis i lærerpersonalet av empiriskolens kunnskapssyn og kompetanse vedrørende Vurdering for læring? 3) *Når prosjektet skal over i drift*, der forskerspørsmål 5 ligger: I hvilken grad har Vurdering for læring ført til videreutviklet vurderingspraksis og vurderingskultur ved empiriskolen?

Neste fase, inndeling av kategorier beskrives av Thaagard (2011) som fasen hvor vi klassifiserer de analytiske enhetene som omhandler samme tema i kategorier. Det vil si å dele inn hele materialet i kategorier der hver av kategoriene inneholder enheter som omhandler samme tema. Jeg har valgt å kategorisere datamaterialet ut fra forskningsspørsmålene knyttet opp mot SEKI-modellens fire faser: sosialisering, eksternalisering, kombinerende og internalisering (Irgens 2010). Jeg har valgt lederrollen og forberedelsesfasen som egen kategori fordi jeg mener leder har en vesentlig oppgave i forhold til å gjøre SEKI-modellen anvendbar som verktøy i et utviklingsarbeid. I planleggingen av intervjuguide og gjennomføring av pilotintervju var jeg opptatt av spørsmålenes relevans i forhold til forskerspørsmålene som igjen var formulert ut fra teori om SEKI-modellen. For å illustrere hvordan jeg har kategorisert datamaterialet ut fra forskningsspørsmålene har jeg lagt ved et utsnitt av tabellen jeg endte opp med, som vedlegg i denne oppgaven. Jeg har med hensyn til informantene kun lagt inn et sitateksempel per forskningsspørsmål. Dette for å ivareta anonymisering og opprettholde lovnaden om at enkeltsitat ville bli brukt, og ikke hele transkriberingen i sin fulle art.

Min behandling av fase 3 Identifisering av mønstre ble tuftet på sammenhenger og trekk som kom til syne under produseringen av tabellen jeg viste til ovenfor. Samtidig hadde jeg transkriberingen foran meg, for hele tiden å holde tråden i helheten og dataens betydning i konteksten informasjonen ble gitt i. Det siste punktet opplevde jeg ble mer og mer viktig ut over skriveprosessen. Jo lengre inn i analysen og drøftingen jeg kom, jo større behov hadde jeg for å gå tilbake til den fulle transkriberingen. Dette var viktig for meg med tanke på hva denne oppgaven er tuftet på, altså hvorfor jeg valgte et fenomenologisk design. Jeg var opptatt av å forstå hvordan rektor og lærere opplevde arbeidet med Vurdering for læring, og da måtte jeg se intervjuene som helhet for å prøve å forstå hva det er de egentlig signaliserer, sammenhenger og samsvar mellom det de svarer på de ulike spørsmålene. Jeg følte jeg gikk glipp av denne helheten ved kun bruk av tabellen som det ligger et utsnitt av i vedleggene (vedlegg 5).

## **3.7 Studiens reliabilitet og validitet - Teoretisk perspektiv**

### **3.7.1 Reliabilitet**

Reliabilitet betyr pålitelighet og avgjør om de innsamlede data er til å stole på. Begrepet brukes stort sett om data samlet inn ved bruk av kvantitative metoder (Ringdal 2001), men både Thagaard (2011) og Johannessen et. al. (2011) bruker også begrepet i sammenheng

med kvalitativ metode. Thagaard (2011) har en noe mer åpen tilnærming til reliabilitetsbegrepet, godt oppsummert i følgende spørsmål: "Vil en kritisk leser bli overbevist om at forskningen er utført på en tillitvekkende måte?" Thagaard (2011) deler reliabilitetsbegrepet i to. Ekstern reliabilitet og intern reliabilitet. Ekstern reliabilitet knyttes til repliserbarhet. Kan forsøket gjentas av andre forskere i en annen situasjon? Konklusjonen er at ekstern reliabilitet er vanskelig å oppnå i kvalitative studier.

Med intern reliabilitet menes at det må være størst mulig grad av samsvar i konstruksjon av data mellom forskere som arbeider med samme prosjekt. Johannessen et. al. (2011) trekker dette videre ved å si at vi kan gjøre forskningsprosessen gjennomskiktig, transparent. Da beskrives forskningsprosessen i tilstrekkelig detalj til at den kan vurderes trinn for trinn av leseren.

### **3.7.2 Reliabilitet i denne oppgaven**

Er funnene i denne oppgaven er til å stole på? Har min subjektivitet og forforståelse påvirket hvordan jeg har analysert og funnet meningsbærende analytiske enheter, kategorier og mønstre? I følge Simons (2009) har de nok det. Simons (2009) hevder at all forskning har elementer av subjektivitet i seg. Å forsøke å tildekke dette, vil bare føre til at man som forsker tildekker den rollen man har, som forsker. Simons (2009) refererer til Schwandt:

"Eliminating subjectivity is not achievable in any event. It is inherent in the judgements we make, the views we express. Whether such judgement and views are biased is a separate question. Attempts to eliminate subjectivity as if we were bias arises, I suspect, from an assumption that "objective method" holds the key to sound inquiry".

(Schwandt 2003 i Simons 2009:163)

Jeg har forsøkt gjennom hele forskningsprosessen å være meg bevisst på eget ståsted og egen rolle i denne forskningsprosessen som jeg nå har vært gjennom. Jeg har innledningsvis i oppgaven beskrevet min rolle og mine "to hatter" i denne prosessen og redegjort for hva jeg mener kan være styrker og svakheter ved disse. Det har vært viktig for meg å være så transparent som mulig gjennom hele prosessen. Når det gjelder om funn i denne studien er til å stole på, har jeg valg å vie mye plass til uttalelsene fra informantene og hvordan jeg har valgt å tolke disse. Slik kan en kritisk leser som Thagaard (2011) omtaler, selv i stor grad si seg enig eller uenig i min analyse.

Det kan også stilles spørsmålstegn med antall informanter ved denne studien. Representerer dette utvalget hele lærergruppen? Utgangspunktet mitt i denne studien, med en fenomenologisk tilnærming, var å søke etter mening og opplevelser for en gruppe som har deltatt i satsningen Vurdering for læring. Jeg har derfor ikke grunnlag, men da heller ikke en intensjon om å sette likhetstegn mellom denne gruppens uttalelser og hvordan "fasiten" ser ut i empiriskolen. Det jeg har funnet frem til er kun en gruppes erfaringer, meningsinnhold og tanker om temaet i denne oppgaven.



Når det gjelder ekstern reliabilitet vil jeg hevde slik Thaagard (2011) gjør, at repliserbarhet i dette forsøket vil være tilnærmet umulig, da kontekst og relasjoner i sammensetningen vil være vanskelig å duplisere. Det vil være vanskelig for en annen forsker å gå inn i samme empiriskole og reskape den samme konteksten og relasjonen som preget intervjuene som er grunnlaget for denne studien. Når det gjelder intern reliabilitet i denne oppgaven finnes det noe samsvar med annen forskning utført av Irgens og Ertsås (2014), der de forsket på en annen nasjonal satsning som kjøres parallelt av Utdanningsdirektoratet. I utarbeidelsen av intervjuguide brukte jeg i stor grad spørsmål fra deres forskning, deres intervjuguide, da spørsmålene handlet i stor grad om nettopp det jeg var ute etter, praksis rundt samarbeidsformer og arbeidsmetoder. Jeg har også forsøkt i stor grad å være transparent i min redegjørelse for forskningsprosessen. Jeg har viet mye plass til sitat fra intervju i kapittel 4, nettopp med tanke på å være mest mulig transparent. Jeg har også forsøkt å redegjøre for min rolle og relasjon til empiriskolen, og de styrker og svakheter det kan medføre. I så måte håper jeg at jeg har lagt til rette for alle eventuelle lesere å gjøre seg opp en mening om reliabiliteten i denne studien.

### **3.7.3 Validitet**

Validitet sier noe om hvor godt datagrunnlaget representerer formålet med undersøkelsen. Er datagrunnlaget troverdig? Får man et gyldig «svar» på det fenomenet man ønsker å undersøke? Johannessen et.al. (2011) skiller mellom tre typer validitet: Begrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet.

Begrepsvaliditet er et uttrykk for forholdet mellom det som skal undersøkes, formålet med undersøkelsen og de indikatorene undersøkelsen inneholder. En indikator er en eller flere variabler som brukes til å operasjonalisere et generelt fenomen/begrep. Er det samsvar mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes og de målingene som blir gjort? Ved innsamling av data vil det være aktuelt å operasjonalisere det fenomenet som skal undersøkes. Johannessen et. al. (2011) omtaler operasjonalisering som den prosessen som gjør for eksempel et begrep om til data, som kan klassifiseres eller måles ved hjelp av variabler og verdier. Det påpekes videre at disse verdiene og variablene også er et resultat av operasjonalisering.

Indre validitet beskrives av Johannessen et. al. (2011) som grad av mulighet til å trekke årsakssammenhenger. Det påpekes av Johannessen et. al. (2011) at det er vanskelig å påvise årsakssammenhenger i samfunnsvitenskapene. "Man kan som oftest bare konkludere med at det er en sammenheng mellom variablene, hvilken retning som er sannsynlig, og at det er en mulig mekanisme mellom fenomenene" (Johannessen et. al. 2011:310).

Ytre validitet beskrives av Johannessen et. al. (2011) som hvilken grad resultater fra en undersøkelse kan overføres til andre undersøkelser i tid og rom, altså kan resultatene gjelde ut over den, i dette tilfellet, den organisasjonen som er forsket på, og kan det gjelde ut over kommunegrensen, fylkesgrensen og landegrensen.

### **3.7.4 Validitet i denne oppgaven**

Når det gjelder begrepsvaliditet i denne oppgaven, var jeg bevisst dette under utforming av intervjuguide og stilte spørsmål om hva informantene la i begrepene vurderingspraksis og vurderingskultur. Dette for å bekrefte eller avkrefte en felles forståelse for hvilket tema vi snakker om. Jeg tolket det slik at vi hadde en felles forståelse for hva vi la i begrepene som ligger som grunnlag i satsningen Vurdering for læring. Det var også mye fokus på disse begrepene og forståelsen for innholdet i satsningen på de kommunale nettverkssamlingene, slik at forståelsen for begrepene vi snakket om, anser jeg som godt ivaretatt.

Indre validitet omtales av Johannessen et. al. (2011) som grunnlag for å trekke årsakssammenhenger. Det påpekes også av Johannessen et. al. (2011) at det er vanskelig å trekke årsakssammenhenger i en samfunnsvitenskapelig forskning. Jeg har, både med tanke på reliabilitet og validitet, bevisst valgt å vie mye plass til uttalelser fra intervjuene. Jeg har også forsøkt å gi en tydelig beskrivelse for hvordan jeg tolker uttalelsene og de årsakssammenhenger jeg kan se tendenser til. Jeg har forsøkt å være transparent i denne prosessen også. Slik kan jeg la det være opp til lesers kritiske blikk å vurdere om mine årsakssammenhenger, funn, analyse og teori er valide.

Når det gjelder ytre validitet i denne oppgaven, mener jeg med grunnlag av internasjonal forskning av Black & Williams (1998), Hattie (2009) og Stobart (2008) og med tanke på ytterligere fokus fra Utdanningsdirektoratet på vurderingskulturer i Norge, at denne undersøkelsen kan overføres til andre skoler både nasjonalt og internasjonalt. Denne oppgaven etterspør en praksis og en samarbeidsform som retter seg mot å legge best mulig forutsetning for dagens elever til å møte fremtidens utfordringer på best mulig måte. Hopfenbeck (2011) poengterer, på grunnlag av William sin tolkning av behov i fremtidige yrker, at fremtidens samfunnsbehov i et yrkesperspektiv er tuftet på helt andre premisser enn hva de fleste skolesystem legger opp til per dags dato, jmf. Robinson (2013).

### **3.8 Hvilket ståsted ligger til grunn for oppgaven**

Wennes (2006) trekker fram at et av de grunnleggende spørsmålene for valg av design og metode henger nøye sammen med vårt blikk på virkeligheten, vårt kunnskapssyn og vårt menneskesyn. Hvordan vi forstår virkeligheten og hvordan vi kan tilegne oss kunnskap om den.

Epistemologien, eller kunnskapssynet som ligger til grunn i denne oppgaven er tuftet på en prosessuell og sosialkonstruktivistisk forståelse av hva kunnskap er og hvordan kunnskap tilegnes. Som beskrevet innledningsvis ligger min nysgjerrighet og interesse for kunnskapsutviklingsprosesser i et relasjonelt og emosjonelt perspektiv fundamentert på en anerkjennelse av så vel medmennesker som det miljøet en befinner seg i. Jeg har etter 10 år i skoleverket erfart at tavleundervisning og "påfyll" av kunnskap fører til at elevene ikke blir

bedre enn hva hukommelsen deres tillater dem å bli. Et strukturelt perspektiv i undervisningssammenheng, som jeg har min praksiserfaring fra, vil kun føre til overflatelæring og tilegnelse av faktakunnskap. "Bak det observerbare menneskelige forhold, slik som handlinger, ligger det en viktig meningsdimensjon som kan gripes kun gjennom fortolkning av det som observeres" (Johannessen et.al. 2010:44).

Således befinner jeg meg i en ontologi som jeg finner tilnærmet min egen, i Rennemo (2006) sin redegjørelse for det ontologiske perspektivet som ligger til grunn for hans fremstilling av aksjonslæring i boken "Lever og lær" (Rennemo 2006). Hvilken verdi er min kunnskap verdt dersom jeg ikke har en relasjonell tilhørighet eller forankring til noen som deler en praksisnær tilhørighet som meg selv? Hva er min forståelse av kunnskap i skolen verdt dersom jeg setter meg på en hytte langt opp i fjellsiden og har mine tanker og meninger for meg selv? Jeg vil plassere egen ontologi, kort beskrevet, gjennom Rennemo (2006): "En forståelse av mennesker, organisasjoner og samfunn som mangeartede nettverk i en stadig, reskaping og reforståelse av seg selv" (Rennemo 2006:14).

## **4.0 Empirisk analyse og drøfting**

### **4.1 I hvilken grad og på hvilken måte påvirker rektors rolle og evne til forankring i lærerkollegiet, prosjektets gjennomføring?**

Dersom man legger Irgens og Wennes (2011) definisjon av kunnskapsarbeid til grunn og plasserer skolen inn i kategorien kunnskapsorganisasjon, vil rektors rolle i utviklingsarbeid være av betydelig karakter. For ordens skyld vil jeg videre definere rektor som kunnskapsleder, lærere som kunnskapsarbeidere og lærernes praksis som kunnskapsarbeid. Dog er det litt mer komplisert enn dette, da kunnskapsarbeideren inntar rollen som kunnskapsleder i det læreren trer inn i klasserommet. Dette aspektet tillegges ikke større vekt, enn en bevisstgjøring over at skolen og rektors rolle stiller i en spesiell situasjon i og med at kunnskapslederen i form av leder av organisasjonen skal lede andre kunnskapsledere. For ikke å blande disse rollene i oppgaven benyttes kategoriseringen omtalt ovenfor, dersom ikke annet blir påpekt.

Kunnskapsarbeid baseres ikke på rutiner og prosedyrer. Det er arbeid som vanskelig lar seg standardisere og løsningene i utfordringene ligger først og fremst i den profesjonelle kunnskapen arbeideren har tilgang til og har utviklet gjennom praksis. Kunnskapsarbeid står sterkt knyttet til identitet hvorpå autonomi, selvrealisering og faglig utvikling er viktig (Wennes 2011). Irgens og Wennes (2011) hevder kunnskapsarbeideren utfordrer tradisjonell ledelse og har som resultat av det, drevet frem behovet for kunnskapsledelse som eget konsept. Her

kommer min interesse for 1. forskerspørsmål: I hvilken grad og på hvilken måte påvirker rektors rolle og evne til forankring i lærerkollegiet, prosjektets gjennomføring? Kjerneverdien i kunnskapsledelse er i følge Irgens og Wennes (2011) "interessen for kunnskap i organisasjoner. Hvordan oppfatte kunnskap, hvordan og hvor vidt kunnskap kunne identifiseres, utvikles, ledes, lagres og deles" (Irgens og Wennes 2011:17). Dette illustreres også i fig. 3, sentrale elementer i kunnskapsledelse av Irgens (2011). Som omtalt og redegjort for i teorikapittelet hevder jeg at kunnskapsleders ontologi og epistemologiske syn vil prege hvilket uttrykk kunnskapslederen får og hvilket inntrykk kunnskapsarbeideren sitter med, og som følge av det, hvilket avtrykk som settes i organisasjonen. Rektor ved empiriskolen beskriver organisasjonen som organisk. I det ilegger rektor at organisasjonen er i stadig endring.

*"Den er levende. Det er noe som lever. Du kan nesten sjå på den som et menneske. Som er...Et menneske er jo ikke likt til enhver tid og slik er det med organisasjonen også. Den lever med ting som skjer" (i-1).*

Dette utsagnet tolker jeg i første omgang som et tegn på at rektor har et ontologisk syn på organisasjonen som treffer likheter med Morgan (2012) beskrivelse av organisasjonen som organisme. Jeg reflekterte først og fremst over uttalelsen som at rektor anser tilpasning mellom ansatte og miljøet de lever i, og at det er viktig at organisasjonen tilpasser seg de ulike behov og tilpasning i forhold til arbeidsoppgaven. Morgan (2012) hevder at man er i større grad opptatt av å sikre seg at interne relasjoner er balansert og tilstrekkelig i et organismeperspektiv. Og akkurat når det gjelder dette aspektet, finner jeg kan treffe en liten del av organismemetaforen, altså når det gjelder å vektlegge ansattes behov for å legge til rette for det relasjonelle aspektet ved læring. Videre uttaler rektor:

*"Det skjer jo ting, fæle ting, artige ting og det må få lov til å ta oppmerksomheten vår, fullt og helt også, innimellom. Men så må da noen vite likevel hvor vi skal hen og så må vi komme oss videre. Og da må noen hanke inn den organisasjonen slik at den kommer på tur igjen. Det er det jeg tenker med at en organisasjon er organisk, at det skjer ting" (i-1).*

Dette utsagnet tolker jeg som et uttrykk på at det er rom for omsorg, følelser og hele mennesket, "24-timers mennesket", ved empiriskolen. Lærerne i fokusintervjuet belyser også dette aspektet:

*"Så er det slik at det går litt opp og ned her i livet, og jeg føler det er akseptert at vi er i ulike faser, både av ledelsen og av kollegaene" (i-6).*

*"Det er kjempeviktig at du sier. Det snakker vi mye om på trinnet mitt [...] Så er det rom for at vi tilpasser oss hverandre. Da snur vi litt på flisa. Og det er bra. Da kan du gå på jobb selv om du har en dårlig dag" (i-4).*

I kapittel 4.2 skal jeg redegjøre for min tolkning av empiriskolens samarbeidsformer i forhold til å dele taus kunnskap. Inn i den refleksjonen ønsker jeg å ta med meg et tankesett fra Von Krogh et. al. (2011) i sin redegjørelse for deling av taus kunnskap, i forbindelse med rektors uttalelse ovenfor. Von Krogh et. al. (2011) hevder at personer deler følelser når de deler opplevelser. Opplevelser og følelser står nært knyttet sammen slik jeg tolker Von Krogh et. al. (2011). Disse følelsene kan observeres, men de kan ikke nødvendigvis artikuleres. Jeg hevder at ved å ta seg tid til å rette oppmerksomhet mot både vanskelige hendelser, gode hendelser og morsomme hendelser, legger rektor til rette for at følelser og omsorg befester seg som et felles verdsett ved empiriskolen, som igjen vil ha betydning for deling av taus kunnskap, som jeg kommer tilbake til i kapittel 4.2.

Jeg hevdet tidligere i kapittelet at jeg mente rektors uttalelse treffer *visse punkt* ved organismemetaforen til Morgan (2012). Når det gjelder mitt inntrykk av empiriskolen som helhet, full transkribering i lys av intervjusituasjonen, sett i sin helhet, finner jeg det mer naturlig å plassere empiriskolen inn i Morgan (2012) sin hjernemetafor. Prosessene og endringsvilligheten til rektor og ansatte går for hurtig og i et for raskt tilpasningstempo, som gjør at organismemetaforen kommer til kort. Dersom man legger til grunn teori, omtalt av Morgan (2012) om hjernehalvdelenes funksjon i forhold til hverandre, hvordan de utfyller hverandre til tross for dominans av den ene hjernehalvdelen, og hvordan de gjensidig er avhengig av hverandre for å løse en bestemt oppgave, vil jeg mene jeg har funn i studien som kan gi et bilde som passer hjernemetaforen.

*"Hun har hele tiden jobbet for det at vi skal være god sammen. Vi skal lære av hverandre og vi skal drive hverandre fremover"* (i-6).

*"Ja for vi er jo god på forskjellige områder og forskjellige måter å være på og hva vi kan og så videre, så jeg synes det er en artig måte å jobbe på"* (i-4).

Disse uttalelsene tyder, for meg, på at det er en grunntanke fra rektor om at ulike ansatte er gode på ulike ting. Jeg spurte rektor om hun kunne beskrive eksperten i kollegiet og da svarer hun følgende:

*"Oi, det er vanskelig for vi er så forskjellige. Så har vi forskjellige kvaliteter. Forskjellige måter å være på. Forskjellige ting vi er flinke til. Så dette synes jeg det er veldig vanskelig å svare på for det er litt av min agenda å sette sammen folk som er gode på forskjellige ting. Slik at jeg får team som fungerer godt og som utfyller hverandre godt"* (i-1).

Her mener jeg rektors uttalelse treffer en ontologi, ikke bare som stemmer overens med maskinmetaforen til Morgan (2012) og hvordan ulike "spesialiteter" utfyller hverandre, men også ontologien som ligger til grunn i Rennemo (2006) sin fremstilling av den aksjonsbaserte helhetsmodellen i "Lever og lær" (Rennemo 2006). Ontologien i lys av denne boken tolker jeg som et sammensatt og dynamiske relasjonelt bilde. Mennesker, organisasjoner og

Samfunn er i en gjensidig påvirkningsprosess som stadig reskapes og reforstår seg selv. I en organisasjon som skolen er og det samfunnsmandatet som ligger hos skolen, mener jeg en slik ontologi vil være helt nødvendig. Min erfaring innen skoleverket har lært meg at jeg hele tiden må reskape det bildet jeg har av en elevgruppe. Elevene endrer seg (heldigvis), satsningsområder endrer seg, teamsammensetninger blant kollegaene endrer seg. Som lærer eller ansatt i skolen, jobber man med mennesker, forskjellige mennesker og alle og enhver skal ha "sin" formålsparagraf oppfylt. Jeg mener det kan tyde på at rektor har en ontologi som er tilpasset denne virkeligheten i utsagnet om at organisasjonen er "noe som lever" (i-1). Dette tolker jeg som en forståelse av organisasjonen som noe som er i bevegelse. Det er ikke et statisk bilde på organisasjonen.

*"Du kan nesten se på den som et menneske. Et menneske er jo ikke likt til enhver tid og slik er det med organisasjonen også" (i-1).*

Dehlin (2011) belyser kunnskapslederens utfordringer med bruk av modeller og oppskrifter dersom man legger til grunn at kunnskapsledelse "kan portretteres som en kontekstuell og emosjonell prosess, som vokser frem på egne premisser" (Dehlin 2011:62). Dersom man kobler dette aspektet opp mot kunnskapslederens handlingsteori i form av redsel for å tape ansikt, behovet for kontroll og trygghet, vil det igjen kunne skape utfordringer for kunnskapsledelse. Rektor ved empiriskolen beskriver sitt syn på organisasjonen som organisk, men uttrykker også et behov og en praksis som tangerer maskinperspektivet til Morgan (2012) og det strukturelle perspektivet omtalt av Irgens (2010). Maskinperspektivet er i følge Morgan (2012) preget av kontroll, styring og prosedyrer. Rektor uttaler at det er gode strukturer ved skolen som sørger for informasjonsflyt og tett samarbeid. Skolen er inndelt i team, som har sine teammøter, hvor agenda og referat tilknyttes rektors bestilling. I spørsmålet til rektor om hvor "tett på" rektor er i planlegging og evaluering av undervisning kommer følgende uttalelse:

*"De ønsker meg mere både ut blant elevene og det at jeg er på trinnene. Jeg kunne helt sikkert vært tettere på. Men så er det en stor organisasjon, så jeg er nødt til å drive rasjonelt også. Så jeg har laget strukturer som gjør at vi håndterer det slik at jeg får informasjon og kan gi informasjon. Jeg har trinnkoordinatorer som tar ting frem og tilbake" (i-1).*

Jeg tolker dette utsagnet av rektor som at hun har funnet en rasjonell balansering mellom kontrollbehov og tillitt til de ansatte. Rektor er øverste leder og ansvarlig for både ansatte og elever, så en viss kontroll er rektor nødt til å ha. Spørsmålet er hvilke ontologi og epistemologi som dominerer denne kontrollen. Jeg mener rektors struktur tangerer til maskinmetaforen til Morgan (2012), begrunnet i rektors uttalelse om hvilket syn hun har på målstyring.

*"Det er også en fare for å bli for målstyrt også, ikke sant. Det kan man heller ikke bli fordi det er ikke alt som kan måles. Hvordan kan man måle formålsparagrafen for eksempel?" (i-1)*

Av dette tolker jeg at rektor har en bevissthet rundt sitt ansvarsområde som leder, men har tillitt nok til den autonome kunnskapsarbeideren til at de tar ansvar og utøver profesjonalitet i klasserommet. Det at rektor nevner formålsparagrafen, omtalt i kapittel 1.1, tyder for meg, at rektor har "24-timers mennesket" som verdigrunnlag også når det gjelder elevene. Det er ikke bare de målbare fagene i nasjonale prøver som norsk, matematikk og engelsk som er i fokus ved empiriskolen, det er også det fremtidige samfunnsmennesket.

Dehlin (2011) hevder at handlingsteori har betydning i form av kunnskapsleders redsel for å tape ansikt som igjen, slik jeg tolker det, vil ha betydning for kontrollbehov og trygghet. Kontrollbehovet hos rektor vil jeg tolke som tilstedeværende gjennom ovenfornevnte utsagn, men i den grad at den legger rammer og føringer som gir grunnlag for autonomi og trygghet hos ansatte. Lærerne formidler gjennom intervjuet at de føler rektor er en god pådriver og er mer bestemt enn streng. Rektor ser ut til å sette seg i et sterkere kontrollperspektiv enn hva de ansatte gjør. Rektor forteller om en episode i oppstartsfasen av prosjektet der hun hadde gitt et strengt direktiv til lærerne, hvorpå hun gikk hjem den dagen og tenkte at nå hadde hun vært for streng. Dagen etter fikk hun tilbakemelding fra en av lærerne, *"dæh, det va så bra det som var i går! Nå skal vi også ja, og dette skal bli så greit"*. Rektor forteller at lærerne satte i gang og skrev ned tilbakemeldingene hun hadde bedt om og avslutter historien med *"Det var veldig spennende da, men man må ta noen sjanser noen ganger"*. Jeg tolker rektor slik at hun tørr å ta sjanser, hun er bestemt på hvilken retning hun vil ha skolen i og hun har tanker om hvordan hun skal komme dit. Dette gjenspeiles også i starten av intervjuet der rektor uttaler at hun har pirket i det meste ved skolen. På grunnlag av ståstedsanalyser og organisasjonsanalyser har hun i de årene hun har jobbet som rektor, pirket i det meste. Men veien dit har vært lang, og jeg opplever at rektor har vært strategisk i hva og når hun har "pirket".

*"Så modnes organisasjonen underveis. Det er det som er tanken. På å tåle litt mer, og da kan du pirke bort enda flere ting. Så jeg tror nok jeg har pirket bort i det meste her" (i-1).*

Hovedmålet med satsningen Vurdering for læring var videreutvikling av vurderingspraksis og vurderingskultur ved deltakerskolene. Ordlyden i denne målsettingen fordrer at hele kollegiet deltar i utviklingsarbeidet. Med redegjørelsen av kunnskapsarbeider og kunnskapsarbeid, omtalt innledningsvis i dette kapittelet, vil nødvendigvis ikke forankring av prosjektet være uproblematisk. Jeg skal derfor avslutningsvis i dette kapittelet se på hva rektor og lærere sier om initieringsfasen av prosjektet, hvordan ble valget om deltakelsen tatt og hvordan har kollegiet bidratt til å dra i rektors ønsket retning. Det kom tidlig frem i intervjuet at dette var et gjennomtenkt og strategisk valg av rektor i forhold til rektors ønsket retning av utvikling av skolen.

*"Som skoleleder, så må man være litt foran. Det er lederen som først og fremst skal sette visjonen for organisasjonen. Man må ha med seg folk på laget, men den langt fram i tid visjonen, den må skolelederen ha" (i-1).*

Videre snakker rektor om at det handlet om å ha en felles retning, noe felles å enes om. Vurdering for læring stemte godt overens med den retningen skolen allerede hadde funnet ut at de måtte gå, som en forlengelse av satsning på klasseledelse.

*"For meg var det veldig rett at det vi gjorde skulle føre til læring, og ikke bare gjøre ting, som vi tradisjonelt sett har gjort videre uten å reflektere over det så veldig" (i-1).*

Dette mener jeg er i tråd med Cummings & Worley (2009) sin redegjørelse for å fremme effektiv endringsledelse: skape motivasjon for endring, skape visjon, politisk støtte, planlegging og vedlikehold av disse momentene (holde kursen). Rektor signaliserer en klar tanke om hvor hun vil med organisasjonen, og at det er viktig å få med kollegiet i denne prosessen. Valget om å delta i satsningen ble foretatt i en form jeg mener finner støtte i Coghlan & Brannick (2010) betingelse for endring, nemlig en gjensidig forståelse for behov for endring. Dette omtales også av Rennemo (2006) og Cummings & Worley (2009), viktigheten med en felles forståelse for at endring er nødvendig. Rennemo (2006) vektlegger "refleksjon rundt egen praksis og erkjennelse av utviklingsbehov vil generere spørsmål som søking etter eller utvikling av ny teori eller kunnskap" (Rennemo 2006:90).

*"Det ble lagt frem ønske fra min side, samtidig drøftet med tillitsvalgt. Jeg beredte grunnen for det grundig. Jeg la frem ståstedsanalysen, hvordan står det til hos oss, hvilken veg må vi gå nå. Se her har vi en gavepakke. Her må vi gripe fatt om den. Så var det ingen tvil om det. Jeg hadde med meg kollegiet. Så det var ikke noe som ble tredd nedover hodet på dem" (i-1).*

*"Jeg mener det var veldig drøftet i kollegiet før vi startet. Og så var det noen som hadde litt peiling på det fra før, som hadde gode erfaringer med det. Som gjorde at flere ble motivert for det og ville være med å prøve det ut" (i-6).*

Det ble trukket frem praksiseksempler i kollegiet, og lærere som hadde jobbet på andre skoler og hadde litt erfaring med Vurdering for læring ble løftet frem. Empiriskolen tok utgangspunkt i praksis som innfallsvinkel til hvordan de skulle jobbe med satsningen Vurdering for læring. Det ble, som Rennemo (2006) vektlegger praksisnært. Lærerne i fokusintervjuet uttrykker en forståelse av at det var enstemmig enighet om å delta i satsningen. Rektor skaper også ved dette en kollektiv kapasitet, som Fullan (2014) omtaler som gjennombruddskonseptet som får alle til å dra i samme retning. Rent intuitivt tenkte jeg først at det hørtes ut til å være for godt til å være sant. Men når lærerne begrunner denne påstanden videre forstår jeg det slik at det faktisk kan være en sannhet. Lærerkollegiet uttrykker at rektor har en tydelig tanke om hvordan og hva tiden til lærerne skal brukes på.



*"Det tror jeg kanskje har noe å gjøre med at det har blitt selektert litt hva man skal holde på med også. Det har blitt bevisst at vi ikke skal hive oss på alt som kommer. Altså å holde på med 17 forskjellige ting samtidig" (i-2).*

*"Så kommer jeg på at det var veldig slik sånn i starten at det ble poengtert at vi skulle ta dette steg for steg. Vi skulle ikke gjøre alt på en gang, men en ting i gangen. Gå trappa, gå sakte. Øve oss på det vi setter i gang først også kunne vi utvikle det etter hvert. Da viker det ikke så svært og farlig liksom. Og det kom ikke som noe i tillegg til alt det andre, men det kom som et hjelpemiddel" (i-6).*

Jeg tolker det slik at det er en gjensidig tillit i organisasjonen, som forsterker forankring av prosjektets oppstart. Uttalelsen fra i-2 tolker jeg som en oppfatning av at rektor er selektiv på hva og hvordan hun styrer tiden til lærerne. Jeg opplever at rektor har et bevisst fokus på *innhold* i arbeidstiden til lærerne, og at det er dette som har satt spor i uttalelsen til i-2 ovenfor. I-6 uttaler en opplevelse av at satsningen skulle implementeres *"steg for steg"* og at de skulle *"øve"* seg. Rennemo (2006) drar paralleller til idretten når han omtaler læring i organisasjoner. I idretten trener man hele tiden, daglig, på det man ønsker å bli bedre på. Rennemo (2006) løfter aspektet, med at det sjelden er slik i organisasjoner. Det er for travelt og tiden strekker ikke til. Men i uttalelsen til i-6, mener jeg det ligger et rom som kan signalisere at det legges til rette for trening ved empiriskolen. Rennemo (2006) hevder at det er nettopp dette aksjonsbasert utvikling handler om, å lære gjennom trening, som Rennemo (2006) omtaler som resultatorienterte handlinger. Jeg finner også støtte i Coghlan & Bronnick (2010) i uttalelsen til i-6. Coghlan & Bronnick (2010) hevder implementering av endring kan skape en uro og redsel for en ukjent fremtid. I-6 uttrykker at satsningen Vurdering for læring ble lagt frem på en måte som gjorde at den ikke virket så *"skummel og farlig"*. Dette kommer av at det ble signalisert fra rektor at de skulle bruke tid på dette. Jeg mener at rektors ontologi også kommer til syne her, og den lar seg vanskelig beskrive ut fra en teori eller metafor. Slik jeg ser det er rektors ontologi kompleks. Den har røtter i så vel aksjonslæren til Rennemo (2006), maskinmetaforen, organismemetaforen og hjernemetaforen til Morgan (2012). Rektor har en relasjonell og dynamisk forståelse for organisasjonen. Hun har strukturer som gjør at hun har kontroll nok og informasjonsflyt nok. Hun har omsorg og tilpasningsperspektivet som omtales i organismemetaforen. Og som et resultat av disse to faktorene mener jeg hun oppnår en organisasjon som fungerer som en hjerne.

Jeg har i dette delkapittelet søkt å finne svar på forskerspørsmål 1) I hvilken grad og på hvilken måte påvirker rektors rolle og evne til forankring i lærerkollegiet prosjektets gjennomføring? Delkapittelet viser at både rektor og lærere omtaler skolen i et lys av en dynamisk og relasjonell forståelse for hvordan de forstår seg selv i lys av hverandre og det miljøet de lever i. Det er et verdsett som legger til rette for at både positive og negative hendelser kan få rom i hverdagen. Det er omsorg i organisasjonen som gjør at ansatte føler seg trygge på seg selv og er bevisst på at alle har sine styrker, og sammen utfyller de hverandre. Det uttales i fokusintervjuet at de føler de kan gå på jobb selv om de har en dårlig

dag, noe som jeg tolker som at relasjonene og tryggheten i disse relasjonene er styrket. Hva jeg kan tolke som årsakssammenheng til det, er rektors arbeid med empiriskolen over tid og hennes ontologi, som er tuftet på en kompleksitet som ikke kan settes i èn teori, "bås" eller metafor. Og det er heller ikke mitt mål med å "kartlegge" rektors ontologi. I likhet med Morgan (2012), sin argumentasjon for hvorfor det er en viss fare med å bruke èn metafor som perspektiv på en organisasjon, opplever jeg at dette også gjelder rektor ved empiriskolen. Dersom mitt mål hadde vært å "kartlegge" rektor i èn retning, enten teoretisk eller metaforisk, hadde jeg gått glipp av et viktig moment med rektors rolle og evne til forankring. Rektor har, etter min tolkning, faktorer innenfor flere metaforiske beskrivelser av Morgan 2012 og hun befinner seg både i det strukturelle og det prosessuelle kunnskapssynet til Irgens (2010), men da med hovedvekt i det prosessuelle. Rektor har også en ontologi som treffer ontologien som ligger til grunn for aksjonslæring, beskrevet av Rennemo (2006).

Slik jeg forstår rektors rolle i lærerkollegiet, er den fundamentert på tillitt og respekt fra de ansatte. De tror på hennes argumentasjon for hvorfor de skal delta i satsningen Vurdering for læring. Data fra fokusintervjuet tyder på at kollegiet opplever rektor som selektiv i utvelgelsen av utviklingsretning hun ønsker empiriskolen inn i. Rektor signaliserer at de skal gå denne veien sammen, og steg for steg. Dette gjør at de ansatte ikke opplever denne satsningen som en dramatisk endring i arbeidshverdagen, slik jeg tolker det. Hun unngår ved dette, motstand i kollegiet. Rektor anerkjenner også praksis som finnes ved empiriskolen i implementeringsfasen. Ved å gjøre dette anerkjenner hun de ansatte og "dyrker" den autonome kunnskapsarbeideren. Dette gjør rektor også ved å signalisere til ansatte, på en troverdig måte, at alle har sine styrker. De blir gode *sammen*. Dette mener jeg bekrefter min påstand om at empiriskolen vektlegger det relasjonelle aspektet ved kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling.

Jeg vil avslutningsvis i dette kapitlet konkludere med at rektors rolle og evne til forankring har vesentlig betydning. Jeg har forsøkt å drøfte funn opp mot teori og analysert dette med tanke på hvordan lærere i fokusintervjuet opplevde implementering og forankring av satsningen Vurdering for læring. Mine funn viser at ved å gjøre de strategiske valgene omtalt i dette delkapitlet, har rektor skapt et godt grunnlag for å øke sannsynligheten for at satsningen Vurdering for læring blir en del av praksis.

## **4.2 I hvilken grad påvirkes deling og utvikling av kunnskap i empiriskolen av empiriskolens samarbeidsformer?**

SEKI modellens første fase er sosialisering, der taus kunnskap skal deles. Irgens (2010) hevder det skjer ved at man samarbeider fysisk nært og deler erfaringer gjennom praksis.

Både rektor og lærere i fokusintervjuet uttaler at de jobber tett sammen på team og de har to-lærer system, de har pedagogisk forum der alle lærerne er samlet. På team-møter drøfter de læringsmål og kriterier, lager ukeplaner og fordeler arbeidsoppgaver. De påpeker at det er fagansvarlig for timen som velger fremgangsmetoden i timen og at to-lærer har et overordnet ansvar i forhold til ting som dukker opp underveis i timen. To-lærer systemet i undervisningen gjør at de samhandler om praksis i undervisning, og de uttrykker at de evaluerer undervisningen sammen i etterkant av timen.

*"Vi tar det etterhvert vi. Vi har engelsk sammen på 3.trinn. Vi diskuterer mye sammen om dette ble bra eller dette ble ikke så bra. Dette må vi gjøre mer av og så videre" (i-4).*

*"Det er veldig lett, når man er to-lærer spesielt da, så er det mye lettere å se hva som fungerer og hva som overhode ikke fungerer. Du ser dersom 90% faller av. Du ser det veldig godt som to-lærer. Og omvendt. Du ser dersom det blir "knaill". Dette får de med seg. Det er lett å se det også" (i-2).*

*"Så jeg synes det er veldig lærerikt jeg da" (i-4).*

*"Jaja, det er kjempebra. At en ikke burer seg inne alene" (i-2).*

*"Ja og så at en har den at en kan komme med noen innspill og...dersom en ser at dette ble ikke helt bra...Det synes jeg er topp da" (i-4).*

Dehlin (2011) hevder at sosialiseringfasen i SEKI modellen fordrer at ansatte ønsker og dele sin tause kunnskap. Det fordrer også, slik jeg ser det, at de ansatte er bevisst den tause dimensjon kunnskap. Dersom man legger Polanyi (2000) sin redegjørelse for taus kunnskap i bunn, er det en kompleks faktor å forvalte. Hva om god vurderingspraksis ikke kan gjøres eksplisitt i form av skjema og maler, eller i det hele tatt artikuleres? Skal man legge Polanyi's (2000) redegjørelse for taus kunnskap til grunn, kan man anta at det vanskelig lar seg artikulere eller skriftliggjøres. Fordi en del, eller et ledd av den tause dimensjonen vanskelig lar seg artikulere. Vurderingspraksis kan på flere måter ses i samme betydning som klasseledelse, fordi det handler om å ramme inn, motivere, kommunisere og vise veien fremover med tanke på læring. Ut fra Polanyi (2000) sin utredelse av de fire aspektene i taus kunnskap stiller jeg spørsmålstegn til om god vurderingspraksis ligger i tolking av blick for så å tilpasse undervisning i form av stemmebruk, kroppsspråk, tempo osv. De lærerne som har en god vurderingspraksis har ut i fra min tolkning av Polanyi (2000) en kunnskap av to dimensjoner. En kunnskap eller evne til å gjenkjenne noen trekk i elevenes kroppsspråk/ansiktsuttrykk/atferd (det proksimale leddet) som gjør læreren ubevisst i stand til å styre sine egne bevegelser for å stimulere til læring (det distale leddet). Dette kan det argumenteres for ved ytterligere bruk av Polanyi (2000). Polanyi (2000) påstår at det ligger en betydning i relasjonen mellom de to leddene i taus kunnskap, som kombinerer dens funksjonelle og fenomenale aspekter. For den gode vurderingspraktikeren ligger det en

mening i trekkene elevene signaliserer og det han/hun vet fungerer. Som det semantiske aspektet i Polanyi (2000) påpeker vil trekkene hos elevene gi mening gjennom øvelse, eller interpretativ anstrengelse, som Polanyi (2000) kaller det.

Dersom det er slik at god vurderingspraksis ligger i relasjon mellom lærer/elev, hvordan kan man da lære av hverandre – dele den tause kunnskapen. Hvordan skal en lærer kunne fortelle en kollega hva han hun gjør eksplisitt når han/hun muligens ikke er klar over egen evne til å tolke elevene? Eller dersom man legger Gourley (2006) til grunn som hevder at enkelte aspekt ved den tause kunnskapen vanskelig, om ikke umulig, kan gjøres eksplisitt? Von Krogh et.al. (2011) omtaler taus kunnskap som noe som opparbeides over tid, som krever erfaring og ekspertise over tid. Slik som den læreren som trenger tid og erfaring for å skape mening i helheten ut fra deler han/hun observerer. Von Krogh et. al. (2011) hevder at denne tause kunnskapen som læreren innehar kan deles gjennom en sosialiseringssprosess i et team. I dette ilegges at ansatte forstår hverandres definisjoner på felles situasjoner. De snakker samme språk. I tillegg er de enige om hvordan de skal handle i gitte situasjoner (Von Krogh et. al. 2011).

Ut fra denne definisjonen tolker jeg det slik at det også her ligger bruk av tid og energi som et forarbeid før sosialiseringen er et faktum. I teoridelen valgte jeg å ta med sitatet med bakgrunn i selve begrepet sosialisering. I analyse av funn og drøftingsdelen er det nå interessant å ta det med igjen ut i fra kunnskapen jeg nå har ervervet meg i løpet av denne masteren vedrørende taus kunnskap. Det som i starten var en definisjon på et begrep, viser seg nå for meg som et godt eksempel på hvordan taus kunnskap brukes med tanke på de fire aspektene Polanyi (2000) omtaler. Det ligger altså slik jeg ser det taus kunnskap innad i ei gruppe, der sosialiseringen fyller kriteriene etter Von Krogh et.al. (2011) sin definisjon. Von Krogh et.al. (2011) bekrefter dette med å hevde at "hele samarbeidsprosessen hviler i stor grad på samfunnsmedlemmenes gjensidige evne til å forstå andres reaksjoner" (Von Krogh et.al. 2011:104). Du er nødt til å være i stand til å tolke trekkene i mimikk, kroppsspråk, toneleie og lignende for å rette oppmerksomheten mot den riktige responsen som gagnar gruppen.

*"Vi jobber veldig tett sammen på trinn. Vi sitter på kontor i lag og jobber i lag og nå når vi har to-lærer system så er vi veldig ofte i alle fall to lærere inn i klassen. Så ser man litt på hverandre, også kanskje diskuterer litt før og litt etter undervisning, ikke i formell møtetid nødvendigvis, men det blir litt sånn underveis" (i-2).*

Det uttrykkes gjennom fokusintervju at de jobber tett sammen, både på trinn og i klassene. Jeg forstår det slik at de jobber relativt "tett" i forhold til evaluering av undervisning, i form av samtale om hvordan undervisningen har gått. Når det gjelder planlegging kommer det frem ulike synspunkt. Noen jobber tett sammen med resten av lærerne på trinnet, mens andre uttaler at de sitter mye på kveldene og søndags kveld.

*"Nei, for min egen del, jeg føler jeg sitter mye på kveldene. Sjelden en får tid til å sitte så mye på skolen. Det er så mye annet som foregår. Jeg må jo prate for meg selv, men jeg fler jeg sitter mye på kveldene i alle fall" (i-2).*

*"Søndagsettermiddag og kveld" (i-4).*

*"Dette tar vi når vi lager ukeplan vi. Da sitter vi alle vi som er inne og har fag også Nå skal jeg gjøre det og det, og da er det fint om du kan gjøre sånn og sånn. Vi har litt den mens vi lager ukeplan og går gjennom uka. Jeg er jo tolærer i engelsk og jeg vet alltid hva engelsklæreren skal holde på med i timene, fordi at vi lager ukeplan sammen" (i-5).*

Det er kanskje en utfordring ved de fleste skoler, at samarbeidstiden etter undervisning lett blir "spist opp" av andre møter, for eksempel møter med tverrfaglige samarbeidspartnere, foreldre, driftsmøter og lignende. Selv om disse møtene er viktige i seg selv, "spiser" de av tiden som lærerne kan jobbe sammen om planlegging av undervisning. Dette ser det ut til at empiriskolen har løst ved å fordele arbeidsoppgaver i 2-lærer systemet. Fagansvarlig har ansvar for faglig opplegg og 2-lærer oppdaterer seg gjennom samtale med faglærer i forkant og ved oppstart av timen.

*"Den ene har ansvaret for undervisningen. Det blir litt automatisk. Vi har blitt flinkere. Vi informerer jo elevene om hva som er målet med timen. Når vi begynner timen. Og da vet jo kollegaen også hva som er målet for timen. I tillegg til at vi tar det i forbifarten også da. Jeg opplever ikke at vi sitter i lag og planlegger en time. Det er den som har ansvaret som gjør det. Jeg tenker at dersom vi skal sitte sammen å planlegge timene, så går det veldig mye tid på utenomting" (i-2).*

Når man leser og reflekterer over alt som må ligge på plass for at kunnskapsutveksling skal foregå, da spesielt med tanke på å kanalisere ut taus kunnskap i en gruppe, mener jeg det er relevant å trekke inn kontekst som en reflekteringsfaktor. *Ba* som omtales av Von Krogh et.al (2011) og som Hislop (2013) også vier oppmerksomhet, vil være avgjørende for at taus kunnskap skal kunne deles. Som Von Krogh et. al.(2011) skriver er taus kunnskap nært knyttet sammen med følelser, sanser og kroppsspråk. Å dele følelser, sanser og et oppriktig kroppsspråk med kollegaer, krever tillit. Tillitt krever tid, legitimitet og omsorg, som også omtales av Van Krogh et.al. (2011). Jeg anser det som avgjørende at det er en trygghet i gruppen for å skape rom for å dele følelser og tørre å være ærlige med de andre på eget ståsted og ikke minst egne svakheter. Læreren som er kunnskapsarbeideren i dette tilfellet vil trolig være ærekjær ovenfor jobben sin og sitt profesjonelle ståsted. Å dele dette ståstedet, disse følelsene og holdningene med kollegaer skaper flere måter å legge hodet for hugg på. For i resten av gruppen sitter også ærekjære lærere, med sine holdninger, følelser og ulik praksis. Muligheten for konflikter på ett eller annet nivå ligger latent gjennom hele prosessen. Det ligger slik jeg ser det i utgangspunktet en potensiell konfliktarena i samarbeidsformen med 2-lærer systemet ved empiriskolen. Faglærer sitter på kveldene og

legger tid og energi inn i et undervisningsopplegg. 2-lærer observerer dette opplegget og kommer med tilbakemeldinger. Dersom organisasjonen preges av forsvarsmekanismer og språk mellom handlingsteori og bruksteori (Rennemo 2006), vil denne samarbeidsfasen kunne skape en utrygg situasjon for faglærer. Det opplever jeg ikke at det gjør ved empiriskolen.

*"Så supplerer vi hverandre. Det kan jo hende kollegaen har en annen måte å si det på, så kan vi supplere hverandre. Det er veldig bra det altså" (i-2).*

*"Men da må man være veldig åpen. Da må en ikke ta ting som kritikk" (i-4).*

*"Jajaja....nei, det er klart. Må ikke være "nauver" da nei" (i-2).*

*"Høyt under taket" (i-4).*

*"Lei oss eller fornærmet. Nei...Vi hjelper hverandre, men vi har forskjellig form på hvordan vi gjør det tror jeg" (i-5).*

Jeg tolker det som at empiriskolen har mestret å skape et *ba* (Hislop 2013), som gjør samarbeidet med 2-lærer systemet til en kontekst der lærerne hjelper hverandre og støtter hverandre, slik at undervisningen blir best mulig for elevene. Rektor uttrykker også at hun opplever de ansatte som reflekterte over at de skiller sak og person. De er åpne med hverandre og de tørr å si det de mener til hverandre.

I sammenheng til eksemplet ovenfor er *ba* et fysisk *ba*, der lærerne sitter ansikt til ansikt. Et slikt *ba* er anbefalt i en sosialiseringssprosess, i følge Hislop (2013). Det stemmer overens med Irgens (2010) redegjørelse for sosialiseringssprosessen i SEKI modellen også, der han hevder at i denne fasen jobber de som skal dele taus kunnskap "tett på" hverandre. Lærerne planlegger til en viss grad sammen før undervisning, de observerer hverandre i undervisning, og de evaluerer sammen i etterkant. Von Krogh et. al. (2011) hevder en slik sosialiseringssprosess krever tid, legitimitet og omsorg. "et nettverk basert på interaksjon som bestemmes av hvor mye tillit og omsorg deltakerne viser hverandre" (Von Krogh et. al. 2011:67). En kunnskapshjelpende kontekst er selve driveren i kunnskapsutvikling i følge Von Krogh et. al. (2011). Relasjoner basert på tillit og omsorg er av stor betydning i *ba* i følge forfatterne. Ved empiriskolen har det blitt satt inn tiltak og det er arbeidet over tid med organisasjonsutvikling jmf rektors uttalelse om "å pirke i". Lærerne uttrykker også en forståelse for at tidsperspektivet har betydning for at de omtaler seg selv og organisasjonen med uttrykk som "høyt under taket" (i-4) og "veldig åpent" (i-4).

*"Vi har jo holdt på med trinn en god stund nå da. De er jo et trinn. Det er ikke slik at jeg har det ene rommet og den andre læreren har det andre rommet. Vi går mellom begge rommene. Jeg har matematikk på det ene rommet mens det er engelsk i det andre rommet,*

*så bytter vi etterpå. Vi har hele gjengen og vi er inne i lag og...har samme ungene. Vi får ikke sånn eieforhold med at dette er mine elever og nå skal jeg stenge døra, dette er mitt klasserom" (i-2).*

*"Veldig åpent ja. Nå vet ikke jeg hvordan det er på andre trinnene, men det handler jo om at vi er trygge på hverandre og vi bruker av oss selv for å si det slik. Vi bruker det vi er gode på, for vi er jo gode på forskjellige ting" (i-4).*

*"Der tror jeg igjen at rektor har en finger med i spillet. Hun har hele tiden jobbet for det at vi skal være gode sammen. Vi skal lære av hverandre og vi skal drive hverandre fremover. Det den ene får til godt kan den andre prøv å ta etter" (i-6).*

I dette delkapittelet har jeg søkt å finne svar på forskerspørsmål 2) I hvilken grad påvirkes deling og utvikling av kunnskap i empiriskolens samarbeidsformer? Delkapittelet viser, slik jeg hevdet innledningsvis i delkapittelet at dette skjer på ulike arena. Lærerne ved empiriskolen samarbeider "tett på" ved empiriskolens to-lærer system. Der kommer det frem av data, at de spiller hverandre gode, og er ikke redde for å komme med innspill hverken før, etter eller underveis i undervisningen. Dette viser i likhet med delkapittel 4.1 at det er en trygghet og tillit i lærerkollegiet som jeg, i likhet med i delkapittel 4.1, hevder er noe som rektor har opparbeidet over tid. Jeg har i dette delkapittelet drøftet Polanyi (2000) og Gourley (2006) redegjørelse for hvorvidt taus kunnskap kan deles i dette to-lærer systemet. Spørsmålet blir hengende. Jeg kan ikke se at jeg har grunnlag for å si at taus kunnskap deles gjennom observasjon og praksis som svarer til "tett på" jmf Irgens (2010). Og jeg skal være ærlig på at det er jeg er litt lettet over på ett vis. Jeg er åpen på, at en del av meg håper at noe av den tause kunnskapen som ansatte innehar forblir et mysterium. Hva kan deles og hva kan ikke deles? Det jeg kan påstå ut fra data og teori er at viktigheten med fokus på *best mulig forutsetning* for deling av en dimensjon taus kunnskap må være til stede. Jeg vil hevde at ved å jobbe i et to-lærer system så legges det til rette for at taus kunnskap kan deles i større grad enn ved dialog og samtalen på trinnmøter og pedagogisk forum. Læreren uttaler at de føler de lærer av hverandre og at det er en god måte å jobbe på for å videreutvikle praksis. Dehlin (2011) hevder, må det gjøres en jobb for å gjøre SEKI-modellen tilgjengelig. Det mener jeg det er tatt høyde for når det gjelder SEKI-modellens sosialiseringsfase ved empiriskolen. Funn i delkapittel 4.1 viser tegn til at empiriskolen har gjort noen strategiske valg over lengre tid, slik at lærere ved empiriskolen er trygge på hverandre og ønsker å dele praksis og kunnskap med hverandre, både før, etter og under undervisning.

### 4.3 Hvordan deles og utvikles kunnskap i lærerpersonalet for å videreutvikle vurderingspraksisen ved empiriskolen?

For å ta for seg andre fase i SEKI modellen skal jeg nå se på hvordan empiriskolen deler og utvikler kunnskap vedrørende vurderingspraksis. I forrige kapittel var det samarbeidsformene jeg så på, mens i dette kapitlet ønsker jeg å se videre på ulike arena for kunnskapsdeling ved empiriskolen. Jeg beveger meg således over fra "tett på" til strukturene for kunnskapsdeling. I eksternaliseringsfasen oversettes taus kunnskap delt i sosialiseringfasen, gjennom dialog og refleksjon. Individuell kunnskap skal artikuleres og gjøres tilgjengelig slik at hele gruppen kan benytte seg av kunnskapen. Dette kan enten være i skriftlig form, eller den kan fremstilles som modeller, metaforer, fortellinger, begreper eller tilsvarende. Når dette har skjedd, har organisasjonen oppnådd konseptuell kunnskap (Irgens 2010).

Ved empiriskolen skjer denne prosessen, slik jeg tolker det, på flere arenaer. Som omtalt i forrige delkapittel, jobber de sammen to og to i de fleste undervisningstimene. I tillegg har de teammøter og pedagogisk forum. I pedagogisk forum legges det vekt på at det skal være lærende møter, slik rektor omtaler det. I det legger hun at det skal være aktivitet som fører til læring, fremfor informasjonsmøter. Aktiviteten rektor omtaler innbefatter refleksjonsoppgaver, praksisfremlegg og ofte er det lærere som har vært på kurs, som kan litt mer enn andre som står for disse møtene. Kolb (1984) beskriver læring som en prosess der kunnskap utvikles gjennom en omformingsprosess med utgangspunkt i *erfaring*. Denne prosessen er i følge Kolb (1984) en dynamisk prosess som hele tiden skapes og re-skapes. For meg gir det mening at en læringsprosess tuftet på erfaring hele tiden skapes og re-skapes, da erfaringene hele tiden vil endre seg. Man gjør seg ulike erfaringer gjennom hele prosessen, som Kolb (1984) beskriver som en læringsprosess.

*"Lærerne vil jo helst være engasjerte selv. De vil ikke bare stå å høre på noen, [...]Da prøver jeg å legge det opp slik at de er litt budd på forhånd. Problemstilling er satt opp, så får de litt tid til å tenke seg om og notere ned noen stikkord. Så blir de sendt ut på grupper, med gruppeleder som passer på tid og rekkefremlegg. Så får de beskjed om å komme frem til tre til fem punkter som vi skal jobbe videre med. Eller at de blir sendt ut på gruppearbeid. Det kan være en av lærerne som har fått kunnskap om et tema gjennom kurs, som får ansvar for å legge opp til gruppearbeid, der gruppene skal lage undervisningsopplegg" (i-1).*

Slik jeg tolker dette utsagnet fra rektor, ligger denne tanken opp mot Kolb (1984) sin definisjon på en læringsprosess. Jeg har ikke grunnlag for å si at lærerne har lært noe etter disse møtene, men jeg finner det beskrivende nok, til at jeg kan påstå at det legges til rette for en læringsprosess i disse møtene. Både rektor og lærere omtaler fokus på praksis i disse møtene. Hvert trinn har fått ansvar for å legge frem praksiseksempler for hva de har prøvd ut i klassene. De legger frem sine erfaringer med arbeid fra Vurdering for læring i



klasserommet. Det kommer frem i intervjuene at alle trinn måtte bestemme seg for et punkt de skulle prøve ut i klassene, og så ble det satt opp på møteagendaen når disse erfaringen skulle deles med de andre. Rektor omtaler denne møteformen som effektiv for utviklingsarbeid. Lærerne bekrefter også dette under fokusintervjuet, og jeg tolker det slik at de har lik oppfatning som rektor om at denne møteformen fører til at de deler med hverandre.

Rennemo (2006) omtaler reflekterende team som en tilnærming for å bryte Modell I atferd (Argyris 1990) i en organisasjon. Modell I atferd vil i følge Argyris og Schön (1996) være preget av forsvarsmekanismer og redsel for å tape ansikt, og således hindre organisasjonen i å dobbelkretslære. Empiriskolens bruk av pedagogisk forum vil slik jeg tolker Rennemo (2006) bidra til at Modell I atferd reduseres og Modell II atferd styrkes. Gruppearbeidet som omtales av rektor og lærerne kan fungere som et slikt reflekterende team. Således kan teammøtene som omtales i kapittel 4.1 også betraktes som. Men, det er slik jeg tolker det flere forutsetninger som må ligge til grunn for at jeg kan påstå at disse møtene og empiriskolens bruk av gruppearbeid kan bidra til å bryte Modell I atferd. Sett i et strukturelt perspektiv (Irgens 2010) eller i et maskinmetaforisk perspektiv (Morgan 2010) kan en si at dersom man legger til rette for slike møter og gruppearbeid, så vil refleksjonen, dialogen fremgå som en læringsprosess, kunnskap vil deles. Men dersom man ser disse møtene i lys av Rennemo (2006) og et prosessuelt kunnskapssyn (Irgens 2010), vil det være, etter min tolkning, kvaliteten på disse prosessene som avgjør i hvilken grad dette er en læringsprosess eller ikke. Hva er det lærerne egentlig deler i disse møtene? Deler de tanker og meninger om hva de teoretisk vet er riktig praksis, uttalt teori (Rennemo 2006) eller tørr de å være ærlige å dele det de faktisk gjør i klasserommet, altså sin bruksteori (Rennemo 2006). Jeg hevder ut fra funn i denne studien at empiriskolen har skapt et grunnlag for at bruksteori har gode forutsetninger for å uttrykkes. Det uttales fra både rektor og lærere at "det er høyt under taket" ved empiriskolen.

Når jeg spør om hva de legger i dette forklares det med at de tørr å si hva de mener. Det skiller mellom sak og person. Lærerne uttrykker at det er trygghet nok i ansattegruppen til at de kan både si og spørre om ting uten at de blir sett ned på og uten at de føler seg dumme. Jeg spør de også hva de tror dette kommer av, at "det er høyt under taket", og da får rektor en del av den æren. Det uttrykkes av lærerkollegiet at rektor har jobbet godt over lang tid for at kollegiet skal være gode sammen. Både rektor og lærere ser ut til å ha en genuin oppfattelse av at *alle* har sine styrker og svakheter, men sammen blir de gode. Man trenger ikke å være ekspert på alle områder, slik jeg tolker det. Jeg har lyst til å trekke dette aspektet tilbake til forankringsprosessen som ble omtalt i kapittel 4.1. For jeg mener at en klok innfallsvinkel i denne fasen kan være med på å legge til rette og skape gode vekstvilkår for Model II atferd.

*"Jeg tror det ble lagt litt mer vekt på eksemplene som fantes her på huset. I stedet for å ta eksempler fra andre skoler i starten, så tok vi det som var her på huset og så var det*

*forskjellige personer som la frem ting de hadde gjort i forskjellige fag og på forskjellige trinn. Da ble det mer til inspirasjon og ..og slik en kunne ta etter" (i-6).*

Rektor tar her utgangspunkt i praksis som allerede finnes i organisasjonen. Ved dette tiltaket mener jeg rektor tilfører forankringen flere moment:

- Rektor anerkjenner praksiserfaringer som ansatte ved empiriskolen har.
- Rektor tar utgangspunkt i status quo ikke bare når det gjelder ståstedsanalysen men også praksis i klasserommet.
- Fokus for endring ligger i praksis og ikke i talldata og direktiver som kommer fra sentralt hold.
- Rektor ufarliggjør endringsarbeidet ved å ikke kjøre på med teoretisk vinkling og foredrag fra eksterne eksperter.
- Rektor vektlegger praksis fra flere fag og trinn, og inkluderer således alle lærere, hun gjør det praksisrelevant for alle.

Uttalelsen fra i-6 mener jeg også finner støtte i redegjørelse for hvordan læring skjer i aksjonslæring beskrevet av Rennemo (2006), der felles forståelse for læring og kunnskapsoverføring blant "myndiggjorte medarbeidere i sosiale fellesskap" (Rennemo 2006:31), blir fremhevet. Et annet aspekt ved aksjonslæringen som jeg finner treffer ved empiriskolens eksternaliseringsprosess er empiriskolens fokus på det daglige arbeidet, det som foregår i klasserommet. Fokus på vurderingspraksis på pedagogisk forum foregikk over en lang tid, der ulike praksiseksempler fra ulike trinn ble kontinuerlig løftet frem i kollegiet. Nye erfaringer ble stadig lagt frem for så å bli utprøvd av flere i etterkant. Dette mener jeg sammenfaller med både Kolb (1996) og Rennemo (2006) sin definisjon på læringsprosess. Praksiserfaring ligger som utgangspunkt for dialog og refleksjon og den kjøres som en kontinuerlig prosess over lengre tid. Kunnskap utvikles i samspill og i relasjoner, nært knyttet til praksis, slik jeg ser det. Denne påstanden om empiriskolens læringsprosess sier også noe om kunnskapssynet ved empiriskolen, som jeg kommer tilbake til i kapittel 4.4.

*"Og så så vi jo også at det var mye av dette som vi egentlig på en måte gjorde fra før, men vi var ikke så bevisst på det og så fikk vi kanskje ikke formidlet det så godt til elevene. Så den største forskjellen var vel egentlig at vi begynte å tenke at vi måtte formidle disse målene til elevene på en annen måte da. Så ble de mer og mer konkrete, det har vi blitt bedre og bedre på tenker jeg. Vi så vel at det var ikke så kjempemye ekstra arbeid, eller det var bare å endre tenkemåten litte grann" (i-5).*

Denne uttalelsen fra i-5 mener jeg viser tegn på at det har skjedd en endring i atferd i klasserommet som resultat av lærende møter ved skolen. Gjennom å sette ord på praksis i klasserommet, og å vise til praksiseksempler oppgraderes bevisstheten ved egen praksis også.

En annen relevant faktor jeg finner ved empiriskolen er skolens fysiske faktor ved bebyggelsen av skolen. Administrasjonsbygget der lærerne har sine kontorer er fysisk atskilt fra undervisningsbyggene, som gjør at de må gå et stykke fra kontorene til undervisningsbygget. Det kommer frem under intervju med lærerne at en del av samarbeidet foregår i denne fasen. Lærerne antyder ikke selv at dette er en arena for kunnskapsdeling, men dersom man trekker inn Stacey (2008), vil en kunne anta at på denne spaserturen foregår deling og skaping av kunnskap mellom lærerne. I følge min tolkning av Stacey (2008) vil ovenfornevnte arena for kunnskapsdeling ikke nødvendigvis føre til kunnskapsutvikling ved empiriskolen. I motsetning til etablert tenkning, som min oppgave også vil falle inn under i og med at jeg bruker SEKI modellen som verktøy for kunnskapsdeling, hevder Stacey (2008) at kunnskapen ligger i relasjonen mellom menneskene som jobber sammen. Kunnskapsutvikling dreier seg om kvalitet og dynamikk i relasjon mellom ansatte. I følge Stacey (2008) vil ikke rektors møteagenda eller strukturene ved team-møtene ved empiriskolen føre til kunnskapsdeling, så lenge ikke det er kvalitet på relasjonene mellom de ansatte. I følge Stacey (2008) er kunnskap en meningsprosess der mening kontinuerlig reproduseres i kommunikasjon mellom menneskene. Rektor kan, i følge Stacey (2008) kun legge til rette for kvaliteten og dynamikken i menneskelig relatering i levende nåtid, som Stacey (2008) omtaler det. Denne spaserturen vil derfor, i følge Stacey (2008) være en viktig arena for kunnskapsdeling. Lærerne opplever det ikke om en slik arena, slik jeg tolker det, men kanskje vil de merke seg denne arenaen, etter hvert som den nye skolen som er under byggeprosess nå i disse dager, at det var en viktig arena spesielt for planlegging og evaluering av undervisning. Som i-2 uttalte, *"vi tar det i forbifarten også da"*.

Som jeg skrev innledningsvis var empiriskolen deltaker i det kommunale nettverket for Vurdering for læring. Der deltok empiriskolen med 3 lærere i tillegg til rektor. Som prosjektleder sørget jeg for at hver samling ble skriftlig evaluert av hver enkelt lærer, slik at jeg kunne legge til rette for gode læringsprosesser som tok utgangspunkt i nettverkets ståsted og behov. Dette for at samlingen skulle oppleves som relevant for lærernes ståsted. I følge disse tilbakemeldingene fungerte «Gallery Walk» etter all forventning når det gjaldt læring. Der fikk de argumentert for sine valg i form av hva og hvordan og de fikk tilbakemelding på sin utførte praksis, både ris og ros. Utfordringen som flere kursdeltakere meldte om var da de skulle tilbake til «egne» skoler og dele med de lærerne som ikke så samme behov for å endre egen vurderingspraksis. De som ventet på at Vurdering for læring skulle «gå over». Som jeg skrev innledningsvis så jeg forskjeller hos rektorene og hvordan deres rolle og deltakelse i satsningen varierte og også påvirket prosessene ved deltakerskolene i ulik grad. Ved empiriskolen var det "noe" som var annerledes. Innblikk i empiriskolen har vist meg at dette "noe" handler om flere faktorer. En faktor er slik jeg ser det, rektors fokus på pedagogiske møter. Vurdering for læring og deling av vurderingspraksis ble satt opp på møteagendaen over lengre tid. Implementeringens første kapittel ble gjort relevant for lærerne slik at kollegiet hadde en felles forståelse for at dette var riktig veg å gå. En "gavepakke" som rektor omtaler det som. Samlingene i det kommunale nettverket ble videreført til empiriskolen og fungerte således som en arena for eksternaliseringsfasen. Som

Irgens (2010) beskriver denne fasen, skal individuell kunnskap gjøres om til gruppekunnskap i eksternaliseringsfasen. Dersom empiriskolen ikke hadde satt opp deling av praksis og erfaringer fra det kommunale nettverket som agenda på de pedagogiske møtene, hadde kunnskap fra nettverkssamlingene forblitt individuell hos de som deltok i nettverket. Lærerne i fokusintervjuet uttrykker at de opplevde det ble lagt til rette for at kunnskap fra nettverkssamlingene ble delt i kollegiet.

*"Vi brukte mye tid på ped.forum. Rektor var veldig med på det også slik at hun var jo med på møtene. Det var hun som tok hovedbiten der, så fylte vi andre inn litt" (i-5).*

*"Ja det var det. Alle skulle jo gjøre noe. Alle skulle velge ut en ting som en skulle prøve ut i en klasse" (i-6).*

*"Og alle trinnene måtte bidra med noe på ped.forum" (i-3).*

Rennemo (2006) omtaler viktigheten med felles forpliktelse i sin redegjørelse av aksjonsbasert læring. Uttalelsene ovenfor mener jeg bekrefter et fokus som faller innenfor en tanke om felles forpliktelse. Alle lærerne ved empiriskolen får i oppgave å komme med praksiseksempler som de skal dele med resten av kollegiet. Dette fordrer at lærere må reflektere over hva de faktisk gjør i klasserommet og hvordan de skal formidle dette til kollegaene. Uttalelsen om at alle skulle prøve ut noe i klassene, støtter også, slik jeg ser det, en tanke om at man skal trene i prosjektfasen. Et fokus og et signal fra rektor om at hun ikke forventer ekspertise med en gang, men at empiriskolen skal ta det steg for steg og trene seg på det de skal forbedre ved vurderingspraksis. Dette mener jeg også finner støtte i Rennemo (2006) og hans fokus på lære gjennom trening, som Rennemo (2006) omtaler som resultatorienterte handlinger.

I dette delkapittelet har jeg søkt å finne svar på forskerspørsmål: Hvordan deles og utvikles kunnskap i lærerpersonalet for å videreutvikle vurderingspraksis ved empiriskolen? Kapittelet har vist at pedagogisk forum er en vesentlig arena hvor dette skjer. Pedagogisk forum blir lagt opp som "lærende møter" slik rektor omtaler det. Disse møtene finner treff i Irgens (2010) redegjørelse for konstruktiv kommunikasjon slik jeg tolker det. Rektor rammer inn og avklarer både hensikt og forventninger med møtene. Hun gjør egne tanker og intensjoner eksplisitt med det forarbeidet hun uttrykker at hun gir lærerkollegiet. Det legges også opp til en illustrering og konkretisering av budskapet, ved å ta utgangspunkt i praksiseksempler som finnes ved empiriskolen. Det oppfordres også av rektor at lærerne skal "øve seg", utforske praksis vedrørende målsetninger for skolen når det gjelder Vurdering for læring.

Rektor tar også utgangspunkt i status quo og følger opp dette med fokus på praksis og at det skal skje en læringsprosess som innbefatter alle trinn og alle fag. Satsningen Vurdering for læring, blir således *praksisrelevant* for alle lærerne. Jeg har også i dette kapittelet forsøkt å redegjort for rektors anerkjennelse av den autonome kunnskapsarbeideren. Det er fort gjort å

delegere implementering av prosjekter til eksterne "eksperter" for å forankre prosjektet teoretisk. Rektor ved empiriskolen tar heller eksempler som finnes på huset, for så å få praksisinnspill fra ekstern skole i etterkant. Det signaliseres også i begge intervju at det foregår gruppeprosesser i pedagogisk forum, som det uttrykkes at ansatte opplever som meningsfulle.

Det er også fysiske betingelser ved empiriskolen som legger til rette for uformelle møter hvor kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling kan skje, sett i lys av Stacey (2008). Det refereres i fokusintervjuet at de samtaler om hva som skal skje i timen og hva som skjedde i timen i forkant og i etterkant av undervisning. Det omtales som en negativ faktor slik jeg tolker det at de må gå et stykke for å komme til undervisningsbyggene. Sett i perspektivet til Stacey (2008) kan disse gåturene være svært fruktbare og etter det Stacey (2008) vil hevde, en best mulig forutsetning for at kunnskap skal deles og utvikles.

#### **4.4 I hvilken grad påvirkes deling av praksis i lærerpersonalet av empiriskolens kunnskapssyn og kompetanse vedr. Vurdering for læring?**

SEKI modellens tredje fase innbefatter kombinerings og systematisering av den tause kunnskapen som ble delt i sosialiseringprosessen, og som videre ble gjort eksplisitt i eksternaliseringsprosessen. Kombinerings innbefatter å systematisere begrep til et komplekst kunnskapssystem i følge Irgens (2010). Dette kan skje blant annet ved hjelp av dokumenter, møter eller IT-systemer. "Kunnskapen blir omformet gjennom sortering, tilføyelser, kombinerings, kodifisering og kategorisering. Det krever kommunikasjon, spredning og systematisering" (Irgens 2010:61).

Jeg ønsker i følgende delkapittel å se på hvordan empiriskolen ser på kunnskap i lys av denne fasen. Hvordan systematiserer og ivaretar empiriskolen ny kunnskap som er ervervet gjennom de to foregående fasene. Kan alt systematiseres og ivaretas gjennom dokumenter, skjema, og i så fall, hvilken verdi vil disse nedfelte dokumentene, planene ha for organisasjonen videre? Slik Irgens (2010) beskriver det strukturelle kunnskapssynet vil et syn innen dette perspektivet legge vekt på kunnskap som noe konkret, målbart og lett å identifisere. Irgens (2010) hevder "Det er et substantiv, noe som "eies" av den ansatte eller av virksomheten" (Irgens 2010:58). I det andre perspektivet som Irgens (2010) omtaler, det prosessuelle kunnskapssynet, legges det vekt på kunnskap i en relasjonell kontekst. Kunnskap er noe som utvikles i samspill mellom mennesker og er nært knyttet til praksis. I motsetning til det strukturelle kunnskapssynet som ser på kunnskap i subjekt form, er kunnskap i et prosessuelt kunnskapssyn, mer i verb form. "Det er ikke noe som "eies", og er vanskelig å avgrense og måle" (Irgens 2010:58).

Min tolking av datamaterialet gir meg en formening om at empiriskolen har lagt om på enkelte planer og prosedyrer gjennom satsningen Vurdering for læring. Ny mal for ukeplan og halvårsplaner er utarbeidet og empiriskolen har utarbeidet nye felles begreper for eksempel i form av grad av måloppnåelse hos elevene. Elevene skal drive egenvurdering, der de krysser av for grad av måloppnåelse. Empiriskolen har gradert måloppnåelse til begrepene "kunne litt", "kan godt" og "veldig god". Disse begrepene brukes på ukeplanene i forhold til læringsmålene, hva elevene skal lære. Empiriskolen har involvert foreldre og foresatte i denne prosessen, der de ønsker at foreldrene skal hjelpe elevene med å krysse av for grad av måloppnåelse.

*"Vi tar det litt i forhold til hver time og slik og så har vi kontaktlærerne samtaler med eleven i forhold til måloppnåelse innimellom. Men jeg ser det er ikke alle foreldrene som krysser av på planen nei. Sammen med ungene nei. Men så er det kanskje ikke kryssene som er de viktigste heller da. For har de pratet om det og arbeidet med målene så er jo ikke det krysset så viktig for min del i alle fall" (i-5).*

Disse funnene mener jeg faller innenfor det strukturelle kunnskapssynet, da disse elementene er nedfelt i dokumenter og kunnskap i denne sammenhengen blir substansiell. Men ut ifra hvordan jeg tolker det, stopper det opp ved mal på felles planer og avkryssingsskjema ved grad av måloppnåelse hos elevene. Dokumenter i denne sammenheng danner rammer for felles føringer, felles strukturer på et overordnet nivå. Innenfor disse strukturene ligger det rom for kunnskapsarbeiderens autonomi og profesjonalitet. Irgens (2011) har utarbeidet en rammemodell for godt handlingsrom (fig. 2), som jeg mener empiriskolen, til den grad jeg kan påstå, har lyktes med å skape seg et godt handlingsrom. Jeg mener jeg har funn i datamaterialet som tyder på at rektor, kunnskapslederen, evner å tenke kompleksitet og hun anerkjenner kunnskapsarbeiderens kapasitet og det relasjonelle er satt på dagsorden. Empiriskolen har en felles enighet om deltakelse i satsningen, en felles *plattform*. Valget om deltakelsen ble gjort basert på en identifisering av *utviklingsretning*, begrunnet ut i resultater fra ståstedsanalysen som rektor la frem for kollegiet. Empiriskolen har satt seg en *norm* på rammer for undervisning, i form av felles mal på planer, der kompetansemål og læringsmål synliggjøres. Irgens (2011) benevner dette som formelle normer i figuren sin. Jeg antar at det legges større vekt på formelle normer i tanken bak dette begrepet i Irgens (2011) figur, enn felles struktur på planer i undervisningssammenheng. Felles normer må tufte på noe mer enn en felles mal. Det opplever jeg også at det gjør ved empiriskolen. I intervjuet med lærerne opplever jeg at dialogen glir veldig lett når de omtaler undervisningspraksisen sin. De blir veldig ivrige. Jeg opplever at de "snakker samme språk". Det ligger en forforståelse, og kanskje til og med en taus dimensjon av kunnskap i luften når de snakker om praksis i klasserommet. I begge intervjuene ble det stilt spørsmål om hvordan skolen ivaretar den delte kunnskapen. Rektor uttaler at ved fellesarrangement, der hele eller deler av skolen er deltakende, gjøres det evalueringer i fellesskap og erfaringer skrives ned og lagres til neste år. Ut over denne uttalelsen sies det ingenting om felles prosedyrer som er nedfelt skriftlig. Rektor og lærere

refererer til møter, formelle og uformelle, der dialog og refleksjon står i sentrum. Empiriskolen har ukentlige trinnmøter der aktuelle tema diskuteres og rektor er delaktig, selv om hun ikke er fysisk med på møtene:

*"Vi har trinnmøter hver uke. Der diskuterer de ulike tema og jeg kan stille spørsmål tilbake på hva jeg vil de skal diskutere, så sender de meg referat i etterkant. Så jeg tror det er ganske effektive strukturer innenfor skolen her som gjør at vi får fulgt opp de tingene vi ønsker å følge opp" (i-1).*

Denne uttalelsen tolker jeg som at rektor har vurdert og rasjonalisert sin bruk av tid og behovet for kontroll. Rektor har gitt seg selv og således lærerne, et handlingsrom. Dette vil etter teori fra Newell (2002) passe kunnskapsarbeiderens motivasjonsfaktor. Kunnskapsarbeid i et slikt handlingsrom vil kunne gi rom for personlig vekst og operasjonell autonomi og kunnskapsarbeideren gis rom for å nå mål (Newell 2002). Og hva begrunner jeg påstanden om empiriskolens handlingsrom som gir kunnskapsarbeideren fleksibilitet og autonomi i? Ut fra teori om maskinperspektivet (Morgan 2012) og strukturperspektivet til Irgens (2010) vil jeg anta at rektor hadde hatt et behov for å være tettere på dersom empiriskolen hadde befunnet seg, i dominerende grad, i et slikt perspektiv. Jeg valgte derfor å stille spørsmål under intervjuet til både rektor og lærerne om hvor tett på rektor er i planlegging og evaluering av undervisning. Det kom frem i intervjuet med lærerne at de mener rektor er tett nok på og at det ville føles unaturlig dersom rektor skulle vært tettere på planlegging av undervisning.

*"[...] er tett på i den forstand at [...] har lagt føringer og følger opp disse. Blant annet halvårsplaner. At de følger målene i kunnskapsløftet. Men ut fra det er det opp til den som har timen hvordan en velger å jobbe for å oppnå målene" (i-2).*

Empiriskolen har lagt føringer for halvårsplaner, mal på ukeplan og oppstart og avslutning på timene, og det uttales at dette har rektor vært tydelig på, men at de har frihet til metodevalg og fremgangsmåte innenfor disse føringene. Gjennom intervju med både rektor og lærere får jeg inntrykk av at disse føringene er utarbeidet sammen med lærerne og med grunnlag i prinsipper som lå i satsningen Vurdering for læring. Ukeplanen, for eksempel, skulle inneholde prinsipper som det ble lagt føringer for i satsningen Vurdering for læring. Disse prinsippene var blant annet at elevene skulle vite hva de skulle lære og hvordan de skulle komme dit. Også omtalt som mål og kriterier. Empiriskolen har altså kommet frem med en mal på halvårsplan og ukeplan som alle lærere skulle benytte seg av. Innholdet i timene og valget om metode for å nå målene var forbeholdt lærerens autonomi. Dette aspektet blir poengtert av Rennemo (2006) som vesentlig, om ikke avgjørende, for en kunnskapsutviklingsprosess sett i aksjonslæringsperspektivet. Det ville vært umulig, slik jeg tolker Rennemo (2006) å få til gode relasjonelle kunnskapsprosesser dersom medarbeiderne, her lærerne, ikke hadde følt at de hadde medbestemmelse, en stemme inn, i

utviklingsarbeidet. Aksjonslæringsteorien fordrer at det er en felles oppfattelse av utviklingsretning og at alle deltakere i satsningen eller prosjektet er ansvarliggjort og delaktig.

Men dersom rektor bruker maler på ukeplaner og halvårsplaner som rammer for undervisning, og referat fra møter som kontroll på møteinnhold, hvordan kan rektor da vite hvilke prosesser som skjer i klasserommet, eller om det i hele tatt skjer endringer i klasserommet? Av det jeg tolker av datagrunnlaget, brukes medarbeidersamtaler og skolevandring som en del av kunnskapsutviklingsprosessen ved empiriskolen. Rektor refererer til sammenheng fra pedagogisk forum der de hadde egenvurdering som tema. Egenvurdering er ett av prinsippene som lå i føringene fra Utdanningsdirektoratet at det skulle jobbes med, med grunnlag i at prinsippet er forskriftsfestet.

*"Det blir litt enkelt også i en periode for du får slike eksempler som gult lys, rødt ys, grønt lys. Det er enkelt å ta i bruk slike verktøy. Det er jo en begynnelse, men det strandede jo dersom du bare skal holde på med det. Du må på en måte utvikle det videre. Så vi har jo med visse mellomrom snakket om hvordan vi skal komme oss videre. Jeg snakker med dem på medarbeidersamtaler om å bruke elevene mere" (i-1).*

Lærerne refererer også til medarbeidersamtalen som en arena der Vurdering for læring er tema, og i tillegg nevner både rektor og læring skolevandring, rektor observerer i klassene, som en faktor som gjør at rektor får fulgt opp prosessene som skjer i klasserommet. Empiriskolen kjørte en prosess i forkant av skolevandringen på hvordan «glansbildet» deres skulle se ut, den gitte fremtiden som Coghlan & Bronnick (2010) omtaler. Dette glansbildet ble brukt som grunnlag for skolevandring, som rektor utførte underveis i satsningsperioden. Skolevandring ble i så måte brukt som verktøy for rektor for å få innblikk i utført praksis i klasserommet. Det ble poengtert i forkant av skolevandringen at den ikke skulle brukes som kontrollverktøy, men som utgangspunkt for utviklingsamtaler i etterkant. Lærerne kunne her si noe selv i forkant av skolevandringen om hvilke punkt av «glansbildet» de ville rektor skulle vurdere. Skolevandring ble slik utgangspunkt for refleksjon over egen vurderingspraksis. «Refleksjon rundt egen praksis og erkjennelse av utviklingsbehov vil generere spørsmål som krever søking etter eller utvikling av ny teori eller kunnskap» (Rennemo 2006:90).

*"Så går jeg litt rundt i klassene, walk your school, der jeg har observert hver enkelt lærer en hel time. Det ble litt mye. Da gikk jeg rundt og spurte elevene "hva lærer du nå?" Til å begynne med så var det litt sånn "Hæ?" Går det an å spør om noe slikt liksom. Spør meg heller hva jeg holder på med. Hva gjør jeg." Men når de fikk tenkt seg litt om, så kom det fortere og fortere egentlig, for lærerne har blitt mer og mer tydelig på hva målet med timen er. Hva er det de skal lære, fremfor hva er det de skal gjøre. Elevene skal forstå hvor de er og hva som skal til for å komme videre. Så etter hvert kunne elevene svare på dette når jeg spurte dem" (i-1).*



Denne refleksjonen av rektor kan tilsa at det legges større vekt på prosessen som skjer hos eleven, enn hva eleven produserer av skriftlig arbeid i boken sin. Dersom rektor hadde dominert innenfor det strukturelle kunnskapssynet, med tanke på for eksempel kunnskap som objektiv fakta (Irgens 2010) vil man kunne tenke seg at hun har sett etter det som ble produsert av skriftlig arbeid. Rektors uttale om at hun brukte medarbeidersamtaler til å snakke med lærerne om å bruke elevene i større grad, finner jeg støtte i i det prosessuelle kunnskapssynet, der kunnskap er sosialt konstruert, skapt i samhandling mellom mennesker (Irgens 2010). En kan også snu på hele tanken, og tenke seg at rektors skolevandring oppleves som en kontroll av lærerne. Det kan tenke seg at enkelte opplever det slik, men i fokusintervjuet forstår jeg det slik at det oppleves som et verktøy som er en naturlig del av samarbeidet mellom ledelse og ansatte.

*"Hun har jo også drevet med den skolevandringen også ikke sant. Hun har vært inne en hel time til alle sammen. Og hun har en plan om å begynne å gå småturer rundt til alle sammen. Og da må vi jo stille med åpent sinn. Vi kan ikke bli nervøs dersom det kommer en annen person i døren eller dersom vi plutselig ikke er alene lengre" (i-6).*

For å skape en holdning til skolevandring som dette, vil jeg mene ut fra teori om forsvarsmekanismer og handlingsteorier, at det er gjort et arbeid i forkant og over lengre tid, for å skape denne tryggheten, som gjør at ansatte stiller med åpent sinn når rektor trer inn i kunnskapsarbeiderens kjerneoppgave, som i denne sammenheng er undervisning. Rektor har vært bevisst på hva hun skulle ta opp av utfordringer ved empiriskolen, og hun har vært strategisk i forhold til tidspunkt. *"Så modnes organisasjonen etter hvert"* uttales av rektor i hennes omtale om hvordan hun tenker på å ta tak i de signalene organisasjonsanalysen og ståstedanalysen viser.

Empiriskolen har også gjort om strukturen i plan for utviklingssamtalene som etter forskrift til opplæringsloven er en rettighet elevene har. På utviklingssamtalene blir elevene presentert for hvilke mål de skal måles i det kommende semesteret. Tradisjonelt sett i norsk skole er disse utviklingssamtalene lagt til slutten av semesteret. Elevene har da fått presentert hvordan de ligger an i forhold til kompetansemålene, som de i liten grad hadde kjennskap til på forhånd.

*"Vi har jo endret litt på utviklingssamtalene i forhold til Vurdering for læring og opp mot vurdering av mål. At vi har tidlige utviklingssamtaler der foreldrene og elevene blir presentert hva de skal måles i mot slutten av semesteret. Det har alle trinnene nå. Så det er en ting der vi ser at vi jobber jo fortsatt med det" (i-3).*

Rektor har i samarbeid med ansatte laget *strukturer* som gjør at empiriskolen kan håndtere den kompleksiteten som et *prosessuelt kunnskapssyn* fordrer, slik jeg ser det. Møtene har en møtестruktur som innbefatter forarbeid, tydelig fokus på møtene, der praksis er i fokus. Som omtalt i kapittel 4.3 mener jeg slike møter finner støtte i Irgens (2010) fremlegg av konstruktiv

kommunikasjon (fig.4). Rektor rammer inn møtene med å gi lærerne forarbeid, møtene preges av framføring og illustrering av praksis, og lærerne blir sendt på gruppearbeid for å sette ned punkter som kollegiet skal arbeide videre med. Irgens (2010) omtaler denne møteformen som lærende kommunikasjonsstil. Denne kommunikasjonsstilen preger så vel trinnmøtene som pedagogisk forum. Rektor er med å sette møteagendaen og drøftinger kommer tilbake til rektor, for så å gi rektor mulighet til å stille spørsmål og kommentarer i retur. Denne kommunikasjonsstilen hevdes av Irgens (2010) som en måte å kommunisere på, som hindrer oss i å snakke forbi hverandre og ende opp med ulik oppfatning av innhold og beslutninger.

Rektor har tydelig en tanke om hvordan hun ønsker at kollegiet skal dele kunnskap i pedagogisk forum. Jeg spurte rektor i intervjuet om hun hadde reflektert over hvordan hun skal gjøre kunnskap uavhengig av den enkelte lærer. Da svarer hun følgende:

*"Det spekulerer jeg litt på i disse dager faktisk. Dette med å få spredt ting. Jeg blir litt oppgitt noen ganger skjønner du, for jeg har jo... jeg prøver å spre de gode eksemplene slik at vi tar det opp med jevne mellomrom i ped.forum, og så er det noen som ikke blir bedre. Som ikke skjønner at dette gjelder meg, liksom. Så jeg tenker hva skal jeg gjøre. Jeg har kunnet tenkt meg og hatt litt hospitering over gangen, og at de har kunnet sett på hverandre i større grad i undervisningen. Men det er ikke så mye rom for det da. Så du må ha litt slakk i systemet for å få til det. Så det å gå på besøk i hverandres land i gangen, kunnet jeg tenkt meg og fått til mer av. Jeg har fundert over å bruke Marte Meo, det å filme noen å bruke det i ped.forum og pekt på det som var bra, sant. Det dårlige skal vi ikke snakke om, for det ser vi så godt likevel, men akkurat der gjorde vi noe virkelig bra. Det hadde det vært artig å kunne gjort synes jeg" (i-1).*

Denne uttalelsen mener jeg er et uttrykk på at rektor har et kunnskapssyn som domineres av et prosessuelt kunnskapssyn. I det rektor nevnte Marte Meo og bruk av film for å utvikle praksis, gav det meg assosiasjoner til idrettens bruk av opptak av kamper. Dette er etter min mening en klok måte å gjøre SEKI-modellen anvendbar. Jeg har skrevet mye om hva som skal til for å gjøre SEKI-modellen tilgjengelig, men hva med anvendbar? Er tilgjengelig det samme som anvendbar? I mine øyne så er det av ulik sak. Marit Breivik, som var landslagstrener for det norske, kvinnelige håndballaget fra 1994 til 2009, utmerket seg på flere områder i sin lederstil. Hun har fått flere priser for sitt bidrag innen det norske landslaget og det er flere grunner til det. I et intervju på den norske rikskringkastingskanalen uttalte hun at hun hadde en genuin tro på at alle på laget hadde sine styrker og at de alle hadde noe å bidra inn i laget med. Hun uttalte også at hun hadde en åpen lederstil og hadde aldri vært redd for å bli sett i kortene. Det jeg beskriver her er det jeg mener er Breiviks måte å gjøre SEKI-modellen tilgjengelig på, nemlig gjennom det relasjonelle, basert på tillit og respekt for lagspillerne. Så, i neste omgang gjør Breivik SEKI-modellen anvendbar i forhold til bruk av opptak av praksis. Landslaget ser opptak, stopper opp, reflekterer og samtaler om praksis, for så å gå ut på håndballbanen å trene på å øke prestasjonene. Hva om dette

kunne vært innført i skolen. Hvorfor ikke tenke slik som rektor ved empiriskolen gjør, at hun ønsker å bruke opptak som refleksjonsgrunnlag for kunnskapsutvikling og kunnskapsanvendelse? Selv om ikke empiriskolen har prøvd ut dette ved datainnsamlingens tidspunkt, håper jeg at de en dag kommer dit at de benytter seg av opptak av praksis som utgangspunkt for videreutvikling av vurderingspraksis.

Gjennom dette delkapittelet har jeg søkt å finne svar på forskerspørsmål 4) I hvilken grad påvirkes deling av praksis i lærerkollegiet av empiriskolens kunnskapssyn og kompetanse gjennom vurdering for læring? Om kunnskapslederen benytter seg av Kolbs læringssirkel (1984), SEKI-modellen, eller aksjonsbasert læringsprosess kan prosessen likevel komme til uttrykk som en strukturell og mekanisk prosess. Jeg mener graden av kunnskapslederens suksess med læringsprosessene avhenger av kunnskapsleders epistemologiske og ontologiske perspektiv som jeg har forsøkt redegjort for i dette delkapittelet. Dette delkapittelet viser at rektor og lærerkollegiet treffer et kunnskapssyn som faller innenfor det prosessuelle kunnskapssynet beskrevet av Irgens (2010). Det viser også at empiriskolen har en fot innenfor det strukturelle perspektivet, i den betydning at de har innført endringer i strukturer, med tanke på tidspunkt for utviklingssamtaler, maler for ukeplaner og halvårsrapporter som igjen legger føringer for lærernes praksis. Jeg har drøftet funn i datamaterialet opp mot teori, og har i dette kapittelet hevdet av rektors prosessuelle kunnskapssyn dominerer over det strukturelle kunnskapssynet og som et resultat av dette, har gitt empiriskolen et handlingsrom som legger til rette for så vel kunnskapsarbeiderens autonomi og rektors kontrollbehov. Jeg tolker ut fra dette at det finnes ingen fasit på om det ene perspektivet er bedre enn det andre. Etter min mening vil en balanse mellom perspektivene være en god start for å få gode, kreative prosesser og en vilje til å lære. Prosess for å inkludere ansatte, struktur for å holde rød tråd.

Til slutt vil jeg trekke frem det som jeg mener er den viktigste suksessfaktoren ved empiriskolen for å få til organisasjonslæring, som igjen kan bringe organisasjonen til idealtilstanden lærende organisasjoner; kunnskapslederens evne til å skifte perspektiv ut fra kontekst og hvilke og hvem utfordringen(e) gjelder.

#### **4.5 I hvilken grad har Vurdering for læring ført til videreutviklet vurderingspraksis og vurderingskultur i empiriskolen?**

SEKI-modellens fjerde fase, internaliseringsfasen, beskrives som en fase i kunnskapsutviklingen der ervervet kunnskap er "kroppsliggjort" (Irgens 2010). Kunnskap som er blitt delt gjennom de tre andre fasene i SEKI-modellen er blitt en del av det nye handlingsrepertoaret som Irgens (2010) beskriver det. I og med at datagrunnlaget i denne oppgaven gir et bilde på en gruppe læreres opplevelse og erfaringer med Vurdering for læring, og ikke bare enkeltlærere, legger jeg til grunn en kollektiv læring i denne fasen. Jeg

vil derfor drøfte om empiriskolen har lært som helhet, eller i alle fall ut fra fokusgruppens opplevelse av kollektiv læring, læring som helhet.

I dette kapitlet ønsker jeg derfor å se på i hvilken grad Vurdering for læring har ført til organisatorisk læring (Irgens 2010). Sett i lys av femtrinnsmodellen til Irgens (2010) vil Vurdering for læring utarte seg på følgende måte ved empiriskolen: Lærere i ressursgruppe og rektor drar på kurs i det kommunale nettverket, og blir utsatt for *påvirkning*. Derfra drar de tilbake til egen skole, med nye praksiseksempler gjennom dialogkonferanse og "Gallery walk". Som ansvarlig for gjennomføring av de kommunale nettverksmøtene kjørte jeg evaluering i etterkant av hvert møte. Gjennom evaluering kom det frem at lærerne syntes de fikk nyttige tips gjennom det kommunale nettverket, som de benyttet i egen praksis.

*"Jeg tenker at mens vi var i nettverket, på de møtene og ble pushet, så følte jeg at da var det.. fikk i alle fall jeg inspirasjon hele tiden" (i-3).*

En kan ut av dette tolke at det har skjedd en innlæring gjennom den påvirkningen de ble utsatt for i trinn 1. Men på dette stadiet er det snakk om individuell læring. Enkeltlærere som har vært på kurs benytter begrep og praksis fra kurset. Det rektor gjorde med tanke på lærere som representerte skolen i det kommunale nettverket, som også sørger for å øke sannsynligheten for at kunnskap fra nettverkssamlingene ble spredt, var at hun fordelte disse lærerne på ulike trinn.

*"Jeg har sørget for at de som var med i det kommunale nettverket var spredt på forskjellig team og trinn. Og vi har holdt det ganske varmt hele tiden" (i-1).*

Neste trinn i femtrinnsmodellen er *kunnskapsutvikling*. Her har jeg som omtalt benyttet SEKI-modellen av Nonaka og Takeuchi som analyseverktøy. Jeg har i de foregående kapitlene redegjort for og drøftet funn i datamaterialet vedrørende deling av taus kunnskap, eksterialisering av taus kunnskap og kombinerings av taus kunnskap. Gjennom denne redegjørelsen og drøftingen har jeg kommet frem til følgende punkt:

- Empiriskolen deler taus kunnskap, i den grad taus kunnskap kan deles, gjennom to-lærer system, der lærerne observerer hverandre og som de uttaler i fokusintervju, spiller hverandre gode.
- I eksterialiseringfasen deles også kunnskap, i den forstand at lærerne deler sine praksiseksempler. Og i tillegg gjøres den kollegial i form at den formidles til hele personalet. Det settes ord på, hva jeg velger å omtale som *en del av*, den tause kunnskapen, og lærerne opplever de får tips og råd som de kan ta med seg videre i egne klasser.
- Møteformer som lærende møter, skolevandring, teammøter og medarbeidersamtaler er, i tillegg til oppgraderte planer og maler, med på å systematisere kunnskap fra to-

lærer system, lærende møter, teammøter og skolevandring til komplekse kunnskapssystemer.

Summen av de funnene opplistet ovenfor kan antyde, som jeg oppsummerte i forrige delkapittel, at empiriskolen vektlegger og anser kunnskap på en slik måte at jeg mener jeg har grunnlag for at de kan plasseres inn i det prosessuelle kunnskapssynet. Jeg mener i alle fall at det, i den sammenheng oppgaven belyser, at det prosessuelle kunnskapssynet dominerer empiriskolen. En vil da kunne anta, at man ikke finner permer med oppskrifter på hvordan god vurderingspraksis skal gjennomføres i klassene, eller målskjema som lærerne skal jobbe ut i fra. Det ser ut til at kunnskapen ligger i relasjonene og "i veggene" ved empiriskolen. Jeg finner ingen tydelige uttalelser i noen av intervjuene som gir meg et klart skille på kunnskapsutvikling og *kunnskapsanvendelse*, som er neste trinn i femtrinnsmodellen. Kunnskapsanvendelse fordrer at kunnskap fra fase en til tre i SEKI modellen blir en del av praksis. Funn i datamaterialet kan tyde på at lærerne har tatt i bruk kunnskap av hverandre og fra de ulike arenaene for kunnskapsdeling, og tatt det inn i egen praksis.

*"Jeg tenker dette med målsetting for timene og uka er jo veldig innarbeidet, men det er jo ikke det samme fokuset på det lengre. Det er bare forventet at det skal være slik. Og gjennom det at det er satt opp slik som klasseledelse, da det var fokus på det, så ble det satt opp forventninger slik at det skulle være slik i alle klassene og da er det liksom ingen lærere som kan gjøre det annerledes lengre, for hvis du ikke har de samme rutinene når du kommer inn i klasserommet om morgenen, så vises det godt. Oi der har jeg glemt å skrive opp hvilken dato og timeplan osv. klart vi kan glemme det en og annen gang en og kvar, det er ikke det jeg tenker på, men rutinene skal jo være slik at elevene er trygge og møter det samme uansett hvilken lærer som kommer. Så mye av det som ble tatt opp gjennom vurdering for læring er på plass" (i-6).*

Det uttales videre at empiriskolen nå har kommet til et punkt der det er naturlig å bruke den nye kunnskapen uten at det skal være nødvendig å ha fokus på det i felleskap. Både lærere og rektor omtaler tidsfaktoren som et element i utviklingsarbeid, og det både omtales og ønskes mer tid til å dele kunnskap og erfaringer i kollegiet. Men selv om det etter endt prosjektperiode ikke lengre er like stort fokus på det på møtene, opplever jeg at det likevel har fokus i de uformelle møtene.

*"Vi har ikke noe fast som vi hadde det før at nå skal det snakkes om dette, nå skal vi dele de gode eksemplene, nå skal vi... det har vi jo ikke lengre. Det har vi ikke hatt etter nettverket, det tror jeg ikke. Det er ikke noe system på det lengre, føler ikke jeg. Men som i-2 sier, vi ser jo på hverandre og deler erfaringer" (i-3).*

Likevel kommer det frem i fokusintervju at lærerne ønsker større fokus i de formelle møtene.

*"Jeg tenker at i hodet mitt så er det naturlig at så lenge skolen har det som satsingsområdet så er det viktig å ta det opp med jevne mellomrom, hvor står vi hen nå, føler vi at ting er på plass, og at ja...vet ikke" (i-3).*

*"Jeg også er litt der. Jeg kjenner på at ...en ting er at noe av det er blitt sånn daglig rutinegreie, men jeg kjenner også på at det kan, skli unna litt i forhold til at når vi hadde det som kjempefokus" (i-5).*

Jeg tolker dette slik at empiriskolen har fått kunnskap fra satsningen Vurdering for læring inn under huden, og således nådd trinn 5 i femtrinnsmodellen til Irgens (2010). I hvilken grad denne innlæringen gjennomsyrrer hele organisasjonen, er vanskelig for meg å påstå, ut fra datagrunnlaget. Jeg vil derfor søke, så godt jeg kan, å finne anker i teori for å begrunne min påstand om at empiriskolen ser ut til å ha nådd organisatorisk læring.

Jeg vil drøfte teori om enkelkretslæring og dobbelkretslæring for å belyse min påstand om at organisatorisk læring har funnet sted i empiriskolen. Enkelkretslæring er i følge Irgens (2010) og Rennemo (2006), basert på teori fra Argyris (1990) og Argyris og Schön (1997), kvantitativ læring der læring skjer ved å gjøre justeringer, finpusse målinger og fortsette som før. Denne type læring gjør organisasjonen i liten stand til å tilpasse atferd dersom konteksten, eller forutsetningene i konteksten endres. Dette aspektet mener jeg empiriskolen tar høyde for gjennom blant annet rektors uttalelse om bruk av organisasjonsanalyse og ståstedanalyse, og hvordan rektor systematisk over tid har pirket i det som måtte pirket i. Rektor har vært bevisst på hvilke utfordringer hun har grepet fatt i til en hver tid, ut ifra modningen til organisasjonen. Rektors vurdering av resultat av analysene tolker jeg som tegn på at rektor anser at organisasjonen krever en annen type læring enn hva enkelkretslæring bidrar med. Rektor søker etter varig endring i organisasjonen, og i uttalelsen *"så modnes organisasjonen etter hvert"* tilsier at det har skjedd en endring i organisasjonen. Gjennom bruk av analyseverktøyene ståstedanalysen og organisasjonsanalysen, har empiriskolen stoppet opp, analysert organisasjonens ståsted, stilt spørsmål ved her og nå og hvordan og hva skal til for å komme videre. Som det blir påpekt av Irgens (2010) og Rennemo (2006) krever denne typen læring at organisasjonen tåler å stå i en ubehagelig situasjon, en situasjon som krever endring og utvikling. Flere teorier belyser at denne situasjonen skaper ubehag for organisasjonen.

«Because the future is uncertain and may adversely affect people's competencies, worth and coping abilities, organization members generally do not support changes unless compelling reasons convince them to do so. Similarly, organizations tend to be heavily invested in the status quo, and they resist changing it in the face of uncertain future benefits»

(Cummings & Worley 2009:165)

Empiriskolen ser derimot ut til å ha skapt en organisasjon med endringskompetente ansatte. Rektor omtaler de ansatte som "fremoverlente" og ivrig på utvikling og læring. Lærerne i fokusintervjuet uttaler også en oppfatning av at kollegiet har bidratt positivt og de uttrykker at de opplevde engasjerte kollegaer.

*"Jeg opplever ansatte som veldig fremoverlent når det gjelder utvikling. De vil så gjerne bli bedre. Det er ikke så mange som setter hælene nedpå. De diskuterer mye og vi tar det opp på møter. Vi har blant annet trinnmøter hver uke. Der diskuterer de ulike tema og jeg kan stille spørsmål tilbake på hva jeg vil de skal diskutere, så sender de meg referat i etterkant. Så jeg tror det er ganske effektive strukturer innenfor skolen her, som gjør at vi får fulgt opp de tingene vi ønsker å følge opp" (i-1).*

Irgens (2010) omtaler forsvarsmekanismer som hinder både i dobbelkretslæring og for å gå trinnene i femtrinnsmodellen. Forsvarsmekanismer omtales som frykten for å tape ansikt, dumme seg ut. Slike forsvarsmekanismer fører til at underliggende utfordringer ikke kommer til overflaten og får den behandlingen den krever for å løse utfordringen(e). Argyris (1990) redegjør for hva som skal til for å bryte forsvarsrutiner i en organisasjon. Argyris (1990) belyser dette gjennom bruk av handlingsteori. Han omtaler et skille mellom to typer handlingsteori. Den ene baseres på hvordan mennesket ønsker å bli oppfattet av omverdenen, altså ønsket atferd. Den andre omhandler det mennesket faktisk gjør, den uttrykte atferden.

Empiriskolens samarbeidsformer og arbeidsmetoder hevder jeg setter begrensninger for et utbredt skille mellom disse to handlingsteoriene. Det blir transparent for kollegiet, dersom en kollega uttaler en praksis under lærende møter, teammøter og medarbeidersamtaler og viser en annen praksis, en annen faktisk atferd i undervisning med to-lærer system og skolevandring. Empiriskolen har en struktur som gjør at de har muligheten til å lukke dette gapet, en struktur og slik jeg ser det et ontologisk perspektiv som gjør at handlingsteoriene som Argyris (1990) omtaler "tvinges" sammen. Aspektet med å tape ansikt som er en faktor som kan spille inn og danne forsvarsmekanismer fungerer her som en motsatt faktor, nemlig redselen for å bli "tatt" i å ha en annen atferd i undervisning enn uttalt i kollegiet, vil jeg antyde at ikke er ønskelig for kunnskapsarbeiderens profesjonalitet.

*"Eller så er de tett inn på rommene her, så det er lett for at de setter seg ned å snakker om det som var, og det må vi ikke gjøre neste gang osv. Det er åpent, lyst og glad sinn her, så de sier det de mener til hverandre virker det som. De tenker utvikling fremfor noe som går på person løs. Det er høyt oppunder taket, slik" (i-1).*

*"Så supplerer vi hverandre. Det kan jo hende kollegaen har en annen måte å si det på, så kan vi supplere hverandre. Det er veldig bra det altså" (i-2).*

*"Men da må man være veldig åpen. Da må en ikke ta ting som kritikk" (i-4).*

*"Jajaja....nei, det er klart. Må ikke være "nauver" da nei" (i-2).*

*"Høyt under taket" (i-4).*

Fokusgruppen får spørsmål om hva de tror det bunner ut i, at det er høyt under taket. Det får rektor æren for i følge lærerne i fokusintervjuet.

*"Der tror jeg igjen at rektor har en finger med i spillet. Hun har hele tiden jobbet for det at vi skal være god sammen. Vi skal lære av hverandre og vi skal drive hverandre fremover. Det den ene får til godt kan den andre prøv å ta etter. Det skal være åpen tone. Hun har jo også drevet med den skolevandringen også ikke sant. Hun har vært inne en hel time til alle sammen. Og hun har en plan om å begynne å gå småturer rundt til alle sammen. Og da må vi jo stille med åpent sinn. Vi kan ikke bli nervøs dersom det kommer en annen person i døren eller dersom vi plutselig ikke er alene lengre" (i-6).*

Jeg har også i tidligere delkapittel omtalt at det kommer frem i intervjuene at det er "høyt under taket", skolevandring og at det vektlegges at ansatte skal være gode sammen, og jeg har drøftet dette opp mot handlingsteorier og forsvarsmekanismer. Jeg opplever at dette er tanker og verdier som går igjen gjennom intervjuene. De gjennomsyrrer det lærerne uttaler. Rektor har som jeg har omtalt tidligere jobbet strategisk over tid for å skape god organisasjonskultur og det fremstår for meg at hun er bevisst kompleksiteten i å bygge organisasjonskultur.

*"For det er mange faktorer som spiller inn når man bygger opp kultur på arbeidsplassen. Kultur for læring. Og det er det jeg tror vi har fått til. Folk er genuint opptatt av den enkelte eleven og relasjoner" (i-1).*

*"Min filosofi har alltid vært at en må tørre. Tørre å prøve noe nytt og tørre å feile. Det fører til utvikling det også, dersom man gjør det på rett måte underveis" (i-1).*

Jeg har tidligere hatt fokus på hvordan lærerne lærer av hverandre, men jeg finner det også relevant for oppgavens problemstilling, å se på hvordan lærerne muligens lærer av rektor. Dersom man tar for seg SEKI-modellens første fase, sosialiseringprosessen, der ansatte deler taus kunnskap ved å jobbe tett sammen, kan man ta i betraktning at rektor har jobbet lenge ved empiriskolen. Dette blir kun en refleksjon som oppsto i innspurt av denne oppgaven, men det slår meg at det har også foregått en sosialiseringprosess mellom rektor og ansatte. De uttalelsene som rektor kommer med ovenfor ser jeg også holdninger av i lærerintervjuet. Lærerne er ikke redde for å gjøre feil.

*"Det er en skole der det er lov å være god og det er lov å feile" (i-5)*

*"Den som aldri gjør feil, gjør som regel ingen ting i det hele tatt" (i-2).*



Jeg tillater meg også å spekulere i hva dette bunner i? Hva og hvordan har rektor jobbet gjennom disse årene for å skape denne kulturen som jeg anser som en positiv organisasjonskultur. Flere faktorer er løftet frem og drøftet i de forrige delkapitlene, men jeg har lyst til å ta med et siste sitat fra rektor, som jeg finner beskrivende for hva og hvordan, i grove trekk. Spørsmålet som utløste dette svaret var: Hvordan har du forberedt og lagt til rette for at satsningen skal føre til ny felles praksis blant lærerne? Hvordan har du fulgt opp arbeidet?

*"Jeg har vel allerede vært inne på det vil jeg tro. Det er jo en lang periode. Vi har som jeg sa, startet med skikkelig kick off, og da var vi sammen med en annen skole. Så satte jeg litt krav da, om at dette skal vi begynne med. Så laget jeg et "glansbilde" om hvordan det var dersom dette foregikk og så satte jeg ned som mål om at jeg skulle ut til lærerne i en time. Det skulle være kjent da. Eller det trengte ikke å være kjent. Det bestemte de selv. Rett etter den timen hadde jeg en 20 minutters prat om hvordan følte de selv at de sto. Og etter det hadde jeg medarbeidersamtale. Så det førte til at jeg kom litt på hælene med medarbeidersamtalene. Jeg tok meg litt vann over hodet. Så i fortsettelsen nå, har jeg tenkt at jeg bare skal stikke innom litt mere. Du ser veldig mye på 5-10 minutter også. Og så handler det litt om hva du har lyst til å se. Om det er starten eller slutten på timen og så videre. Kanskje spørre elevene om noe. Vi har også hatt det på trinn og ped.forum og som sagt vist eksempler fra hvert trinn. Jeg satte det opp på agendaen, for eksempel at da og da skal vi ha eksempler fra 5. og 6. trinn. Lærerne har vært forpliktet på å plukke frem gode eksempler og jeg har sagt gode eller dårlige. Kjære kom med de dårlige også slik at vi kan få snakke om hvorfor gikk ikke dette bra. Men det er de litt dårligere på. Å komme med de dårlige eksemplene. Nei, jeg vil si vi har hatt det jevnt på agendaen" (i-1).*

Denne uttalelsen viser flere moment som jeg anser som vesentlig med tanke på å få prosjektet implementert:

- Gjennomtenkt oppstart av satsningen, som jeg også har løftet frem tidligere.
- Rektor signaliserer en tydelig retning med å sette krav til de ansatte.
- Empiriskolen utarbeidet et "glansbilde" som skulle være et bilde på hvordan det så ut dersom de lyktes med Vurdering for læring.
- Utgangspunkt i hvor lærerne følte de selv sto.
- Samtale dialog med ansatte gjennom medarbeidersamtale.
- Observasjon av praksis gjennom skolevandring, med elevfokus.
- Satte deling av praksis i kollegiet opp på agendaen.
- Fokus på både gode og dårlige eksempler.
- Fokus over tid.

Flere av disse punktene er drøftet tidligere i kapittel 4 og flere av punktene går igjen i flere delkapitler. Dette har en sammenheng med det jeg skrev innledningsvis i denne oppgaven, i kapittel 1.4, oppgavens oppbygning. Empiriskolen oppleves for meg som en organisasjon

som treffer Morgan (2012) sin definisjon på en hjerne. Prosessene går kontinuerlig, de tilpasser seg raskt og har ingen avgrenset skille mellom de fire fasene i SEKI-modellen. Dette kommer til positivt uttrykk for organisasjonen, men for meg som forsker, har det skapt utfordringer med å strukturere og analysere funn i studien etter SEKI-modellens fire faser. Men det som kommer helt tydelig frem for meg i lys av dette, er at skolen er svært dynamisk og relasjonell i sitt uttrykk, og jeg mener det er et samspill og en forståelse basert på tillit og trygghet, opparbeidet over tid som gjør at empiriskolen har kommet til det punktet de nå befinner seg i.

Dette delkapittelet viser flere aspekt i søken om å finne svar på forskerspørsmål 5) I hvilken grad har Vurdering for læring ført til videreutviklet vurderingspraksis og vurderingskultur i empiriskolen? Kapittelet viser at endringer har skjedd i klasserommet i forhold til vurderingspraksis. Det er fokus på læringsmål fremfor fokus på hva skal gjøres i forhold til lærebok. To-lærersystemet legger til rette for deling av taus kunnskap i den grad taus kunnskap eller dimensjoner av taus kunnskap kan deles. Empiriskolen har lærende møter med fokus på praksis i klasserommet og en intensjon om at møtene skal føre til læring. Jeg har innledningsvis i dette delkapittelet, og i teoridelen, reflektert over forskjellen på organisatorisk læring og organisasjonslæring. I utgangspunktet er mitt innblikk i empiriskolen for snevert for å kunne hevde at skolen er en lærende organisasjon. Jeg kan påstå ut fra funn i datamaterialet at skolen har lært. Kunnskap fra det kommunale nettverket har kommet inn i klasserommet. Men kan jeg si at skolen er en lærende organisasjon, altså at læringsprosessen fortsetter som en sirkulær prosess, som stadig reforstår seg selv og gjør endringer som fører til dobbelkretslæring? Ut fra rektors beskrivelse av sitt syn på organisasjonen, som jeg finner bekreftelse hos i fokusintervju, vil jeg mene at empiriskolen er en lærende organisasjon. En organisasjon i stadig bevegelse mot en visjon basert på rektors ontologi, som ivaretar "24-timers" mennesket både hos elevene og hos ansatte.

## 5.0 Reflekterende betraktninger

Jeg skal med bakgrunn i analyse av funn og drøfting i kapittel 4 søke å svare på problemstillingen for denne oppgaven:

*Hva skal til og hva kan gjøres av rektor og lærerpersonalet for å øke sannsynligheten for at ny kunnskap, gjennom kompetansehevingen Vurdering for læring, blir til praksis?*

Som Coghlan & Bronnick (2010) påpeker, ligger ontologi og epistemologi som grunnmur i aksjonslæring. Min "kartlegging av rektor og empiriskolens ontologi og epistemologi viser at rektor har en forståelse av ansatte og organisasjonen som to aspekt som er gjensidig avhengig av hverandre. Det legges vekt på styrker hos de ansatte som igjen utarter seg til et tillitsforhold som gjenspeiles gjennom uttalelser som tyder på en trygghet og tillitt innad i

lærerkollegiet, som igjen gjør at de ønsker og tørr å dele kunnskap med hverandre. Det ble snakket lite om epistemologi og ontologi i forkant av prosjektet fra Direktoratets side, og således ble det påspandert lite oppmerksomhet både i forkant og under prosjektperioden.

Jeg skrev innledningsvis at min opplevelse av skolen, gjennom 10 år i skoleverket, er at skolen i stor grad preges av at kunnskap måles i form av tall og dokumentasjon som kan plottes inn i skjema. Strukturperspektivet på kunnskap, slik Irgens (2010) omtaler, er slik jeg ser det dominerende. Dokumentasjonskravet i skolen kan være en faktor som gjør at lærerne har behov for å utrette en praksis som i stor grad kan identifiseres. Ikke bare i form av karakterer, nasjonale prøver, elevundersøkelser og eksamener, men også i form av prosjektmaler, læringsplaner, ukeplaner, alt av skriftliggjøring til elevene. På de skolene jeg veiledet i prosjektet, var det få skoler som beskrev *hvordan* mål i opplæringen skulle nås. Det var mye *hva*. Skolen som organisasjon kan også betraktes som noe statisk, dersom en setter det litt på spissen. Rektor skal ha kontroll og styring. Lover og forskrifter er styrende for innholdet. Bevegelsen som Rennemo (2006) omtaler blir undertrykt i redsel for å miste kontroll, fordi utfallet av å miste kontroll kan for mange virke skremmende (Comings & Worley 2009, Coghlan & Bronnick 2010).

Mine funn gjennom denne studien gir meg forhåpninger om at det er unntak fra denne tendensen. Empiriskolen har gjennom intervju, vist tendenser til at det også kan vies rom for relasjonelle og prosessuelle kunnskapsdelingsprosesser. Kontrollbehovet trenger ikke nødvendigvis å kvele kreative prosesser. Funnet ved empiriskolen viser at ved å ha en fot innenfor det strukturelle perspektivet som Irgens (2010) omtaler, men samtidig en dominans innenfor det prosessuelle kunnskapssynet (Irgens 2010), vil man skape en kollektiv kapasitet (Fullan 2014) og en læringsprosess tuftet på felles forpliktelse og en gjensidig forståelse for hvordan og hvorfor endring må skjer (Rennemo 2006, Coghlan & Brannick 2010, Cummings & Worley 2009).

Når det gjelder implementering av endring vil det i følge Coghlan & Bronnick (2010) være uro i form av usikkerhet til en ukjent fremtid. Forfatterne har som tidligere omtalt to grep som de foreslår i dette stadiet; en er å ha en operasjonell strategiplan, mens et annet grep kan være en plan over forpliktelser som personer i organisasjonen står overfor for å få til endring. Empiriskoene hadde i oppstartfasen i oppgave å fylle ut en strategiplan for implementering av Vurdering for læring. Denne planen skulle inneholde målsetting, tiltak, tidsplan (hvem, hva, hvor) samt den skulle si noe om hvordan de skulle måle endringene fra tre ulike ståsted; elevene, lærerne og ledelsen. Denne strategiplanen kan fungere som en pillar inn i en aksjonsbasert forskningsprosess, eller den kan i stedet bli et mål på identifiserbar og objektiv fakta. Dersom fokuset ble på å vise hvordan skolen ønsket å bli oppfattet som utad ble større enn fokuset på prosessene, ville man kunne stå igjen med et språk i det som omtales av Argyris (1990), bruksteori og handlingsteori. Denne planen fungerte også som et dokument som forpliktet skolene underveis i prosessen. Det lå som føring fra Direktoratet at rektor skulle ha hovedansvaret og at rektor skulle være en aktiv deltaker i arbeidsprosessene på

skolen. Mine funn i denne studien viser at fokuset var på helt andre steder enn ved denne planen rent praktisk. Jeg tror nok den var med i betraktning i rektors strategi om hvilken retning hun ville ha empiriskolen inn i, men den ble aldri nevnt i noen av intervjuene. Og her mener jeg rektor sjonglerer mellom å være den som er øverste ansvarlig for skolen, med hensyn til skoleeier, og rektors lojalitet til sine ansatte. Rektor sitter, etter min mening, med den reelle utfordringen mellom informasjonsbehov og kontroll kontra utviklingsprosess i forhold til praksisnær kunnskapsdeling og kunnskapsanvendelse.

Cummings & Worley (2009) sier noe om at innfallsvinkelen til endringsarbeidet har betydning for om de ansatte motsetter seg endring eller om de motiveres for endring. Dersom de ansatte finner det utilfredsstillende med den situasjonen de befinner seg i, er det større sjans for at de motiveres til endring. Både Rennemo (2006) og Cummings & Worley (2009) belyser læring som en effektiv tilnærming til endring. Dette finner jeg bekreftelse på i denne studien. Rektors innfallsvinkel til deltakelse i satsningen gjorde at lærerne selv så et behov for kompetanseheving og hadde et ønske om å videreutvikle sin vurderingspraksis. Lærerne ved empiriskolen var motiverte og "fremoverlente" slik rektor omtaler de ansatte. Forarbeidet med å skape en felles forståelse for utviklingsarbeidet ble gjort på en måte som tiltalte de ansatte ved empiriskolen. Som Rennemo (2006) skriver har aksjonsforskning som formål å skape endring i organisasjonen basert på en *gjensidig forståelse for behov for endring av de involverte*. Kunnskapsarbeideren vil vanskelig kunne motiveres til kreative prosesser, dersom han/hun ikke får en stemme inn i hvordan målene skal nås (Amabile 1998). Gjennom funn og analyse i denne oppgaven, mener jeg at jeg har belegg for å hevde at det ble lagt til rette for at kunnskapsarbeideren hadde en stemme inn i forankringen av Vurdering for læring. I følge Wennes (2011) er kunnskapsarbeideren opptatt av autonomi, selvrealisering og faglig utvikling. Både rektor og lærere uttrykker en prosess i forkant og ved oppstart av satsningen Vurdering for læring der fokus var på *hva* og *hvorfor*. Det ble skapt et felles språk for utviklingsarbeidet. Sammen skapte de *hvordan* utviklingsarbeidet skulle utforme seg. De gikk veien sammen. De skapte utvikling sammen, som et lag.

Som jeg oppsummerte med i kapittel 4.5 vil jeg gjenta aspektet som omhandler kunnskapslederens benyttelse av ulike verktøy og teorier. Om kunnskapsleder benytter seg av SEKI-modellen, eller aksjonsbasert læringsprosess kan prosessen likevel komme til uttrykk som en strukturell og mekanisk prosess, der kunnskapsarbeiderne føler liten medvirkning, og således opplever tap av viktige verdier som autonomi og selvhevdelse. Jeg mener denne studien viser at graden av kunnskapslederens suksess med læringsprosessene avhenger av kunnskapsleders epistemologiske og ontologiske perspektiv. Kunnskapslederen kan stå i posisjon til å drepe kreativitet, dersom kunnskapslederen ikke er bevisst eget perspektiv på sin egen lederrolle og betydningen av kreative prosesser i kunnskapsutvikling (Amabile 1998) Kreativitet beskrives av Amabile (1998) som evnen til å møte utfordringer, måten utfordringen tilnærmes, og hvordan en kombinerer eksisterende kunnskap til ny kombinasjon av kunnskap som søker å løse utfordringen. Her mener jeg rektor gjorde kloke valg i implementeringsfasen. Rektor la til

rette for å kombinere kunnskap som fantes ved empiriskolen fra før, for så å videreutvikle denne kunnskapen gjennom to-lærersystem, lærende møter, skolevandring, og medarbeidersamtaler tuftet på en epistemologi og ontologi som vektlegger prosesser og relasjoner.

Jeg vil nå oppsummere funn i denne studien for så å svare på problemstillingen: Hva skal til og hva kan gjøres av rektor og lærerpersonalet for å øke sannsynligheten for at ny kunnskap, gjennom kompetansehevingen Vurdering for læring, blir til praksis?

Skolen deler det som bruk av SEKI-modellen omtales som taus kunnskap gjennom to-lærersystem i undervisningssammenheng. Lærerne arbeider tett sammen, både i undervisningssituasjon og i planlegging og evaluering av undervisning. Rektor har lagt føringer for strukturer som innbefatter lærende møter, der praksis deles med kollegiet, maler på ukeplaner og halvårsplaner og i tillegg en uttalt struktur på informasjonsflyt gjennom trinnledere og trinnmøter. Lærende møter består i gruppearbeid der for- og etterarbeid er en del av møtet. Teori fra konstruktiv kommunikasjon (Irgens 2010) bidrar til å hindre at de snakker forbi hverandre og kan således dra i samme retning (Fullan 2014). Så langt mener jeg funnene beskriver hva som *gjøres*. Jeg mener også at alle ledere har forutsetning for å gjøre dette. Legge mekanisk og systematisk til rette for en arena for kunnskapsdeling i SEKI-modellens fire faser. Spørsmålet jeg finner mer relevant for å besvare problemstillingen er *hva skal til* for å øke sannsynligheten for at ny kunnskap blir til praksis. Funnene i denne studien vedrørende dette spørsmålet mener jeg utmerker seg på en oppsiktsvekkende måte. Det er et stort krav om dokumentasjon og resultater i så vel norsk skole, som ved internasjonal skole. Foresatte og foreldre vet sin rett i forhold til hva barnet har krav på, nasjonale prøver og andre testresultat blir slått opp som forsidestoff i lokale og nasjonale aviser. Fylkesmannen kjører tilsyn der det påkreves at praksis dokumenteres jmf opplæringslov og formålparagraf. Kravene som stilles eksternt i skolen er ikke til å komme unna. Spørsmålet er hvordan en skal håndtere disse kravene som kommer eksternt samtidig som man ivaretar lojalitet, trygghet, troverdighet og tillit i lærerkollegiet? Det er akkurat der jeg mener empiriskolen har gjort noen grep, da spesielt rektor med tanke på å mestre akkurat denne balansen. Jeg opplever en rektor som er fullt bevisst sitt ansvar for å opprettholde rettighetene og lovverket som omfavner enkelteleven. Således gjør også lærerkollegiet. Rektor uttaler at hun kjenner organisasjonen godt og har jobbet systematisk over tid for å "pirke i" skyggesider som har dukket opp i organisasjonsanalyser og ståstedanalyser. Hun tenker strategisk over *hva* og *hvorfor* empiriskolen skal gå i en gitt retning. Dette *hva* og *hvorfor* har forplantet seg, etter mine funn, i kollegiet. Det er "høyt under taket" og det gis rom for en utbredt bruk av en overensstemmelse i bruksteori og handlingsteori (Argyris 1990).

Min betraktning av problemstillingen utarter seg på følgende måte: Rektor er av betydelig rolle når det gjelder implementering av endringsprosjekt. Hva kan gjøres? Jo, mekanisk bruk av verktøy eller modeller kan føre organisasjonen gjennom en mekanisk prosess som følger

faser og trinn til punkt og prikke, men hva med kvaliteten på det som fremkommer av denne mekaniske bruken? Vil det føre til læring i organisasjonen? Jeg mener jeg har funn i denne studien som tyder på et strategisk og bevisst ståsted i forhold til *hva* kunnskap er og *hvordan* den kan deles, på lik linje *hva* er en organisasjon og *hvordan* den utformer seg, som igjen har skapt en kultur for kontinuerlig og dynamisk endring ved empiriskolen. Jeg mener denne studien viser at fokus på omsorg, tillit og trygghet over tid, i en kunnskapsutviklende kontekst, *ba* (Hislop 2013, Von Krogh et. al. 2011), er av betydelig karakter for å øke sannsynligheten for at ny kunnskap skal bli til praksis. Jeg hevder at denne studien viser at rektor, med hovedansvar, og lærerne som *likeverdige medarbeidere*, sammen kan skape dette *ba*, som omtales av blant annet Hislop (2013) og Von. Krogh et. al. (2011).

Det som til syvende og sist avgjorde at jeg valgte å gå for Trang fødsel som tema på denne oppgaven, var mitt inntrykk av rektors utholdenhet, omsorg og klokskap over de refleksjonene hun kom med under intervjuet, og som igjen kom til uttrykk under intervju med lærerne. Jeg kan lett forestille meg rektor i den situasjonen Kjersti Haugen befant seg i den natten Haugen ikke fikk sove, som den ettermiddagen rektor gikk hjem og tenkte at hun hadde vært for streng. Man setter i gang noe man har stor tro på selv, men så er det et kollegium man skal ha med seg. Man er ikke alene om å nå et ønsket mål. Man må ha med seg lagspillerne også. Organisasjonslæring er etter mitt syn et lagspill, der det handler om å bli gode sammen. Denne verdien finner jeg like godt i rektor ved empiriskolen som jeg gjorde under foredraget til Kjersti Haugen. Utviklingsarbeid er blod, svette og tårer. Står du det ut? Det er spørsmålet!

## 5.1 Oppgavens bidrag

Jeg skrev i innledningen at jeg mener norsk skole trenger et fokusskifte i forhold til kunnskapssyn og læring i organisasjonen. Jeg mener satsningen Vurdering for læring og hva den er fundamentert på gir et godt bidrag i den retningen. Intensjonen med Vurdering for læring og hvordan satsningen ble gjennomført på, med fokus på praksis og kunnskapsdeling og læring i nettverk på tvers av skoler og regioner mener jeg er en arbeidsmåte som treffer lærere godt. Lærere ved deltakerskolene fikk teori og praksis som de kunne knytte direkte til undervisningen. Oppgavens bidrag i så måte får derfor to aspekt. Det ene ligger i empiriskolens praksis, mens det andre ligger i bakgrunn og design av satsningen Vurdering for læring.

Dersom man skal ta høyde for Hopfenbeck (2011) sin fremstilling av figuren til William må det til en endring i norsk skole. Vi utdanner elever som skal inn i en fremtid vi ikke har full oversikt over hvilke kompetanse som kreves. Vi har kun tendenser i arbeidsmarkedet å forholde oss til. Likevel har vi et skolesystem som på flere plan har samme struktur som skolen hadde for flere tiår tilbake, satt på spissen.

Skolen som organisasjon kan lære noe av kunstnerperspektivet og dets anerkjennelse og bruk av følelser og kreativitet. Jeg beskrev også innledningsvis at min nysgjerrighet og interesse for kunnskapsutviklingsprosesser ligger i et relasjonelt og emosjonelt perspektiv fundamentert på en anerkjennelse av så vel medmennesker som det miljøet en befinner seg i. Jeg har etter 10 år i skoleverket erfart at tavleundervisning og "påfyll" av kunnskap fører til at elevene ikke blir bedre enn hva hukommelsen deres tillater dem å bli. Et strukturelt perspektiv i undervisningssammenheng, som jeg har min praksiserfaring fra, vil kun føre til overflatelæring og tilegnelse av faktakunnskap. "Bak det observerbare menneskelige forhold, slik som handlinger, ligger det en viktig meningsdimensjon som kan gripes kun gjennom fortolkning av det som observeres" (Johannessen et.al. 2010:44). Når det gjelder observasjon og fortolkninger mener jeg skolen som organisasjon har noe å hente fra kunstverdenen som blant annet Kjersti Haugen er en del av, og jeg formoder at det var et godt gjennomtenkt valg å sende MKL gruppen til Trøndelag Teater.

Denne oppgaven bidrar ikke til det teoretiske feltet i form av ny teori, men ved å belyse relevant teori opp mot empiri og funn i denne studien. Jeg mener jeg har satt relevant teori i et praksisnært perspektiv og håper således at den kan sees i nytt lys av ansatte i skole og ellers i utdanningssektoren. Gjennom drøfting av forskerspørsmål har jeg belyst relevante spørsmål som jeg mener angår alle som driver utviklingsarbeid i skolen. Mine tolkninger av funn og analyse er det opp til hver enkelt leser å vurdere om er relevant for sin skole og om de er enige eller uenige i mine påstander om årsakssammenhenger. Men uansett om leser er enig eller ikke vil det forhåpentligvis føre til en indre refleksjon over forskerspørsmålenes relevans og validitet for egen organisasjon, som igjen forplanter seg som et standpunkt til utvikling i egen organisasjon.

Jeg håper også denne oppgaven kan bidra til at empiriskolen får et bilde på hvilke samarbeidsformer og arbeidsformer de har og at oppgaven bidrar til at de får et nyansert bilde av skolens ståsted ut fra funn og teori som er løftet frem i denne oppgaven. Det er på mange måter et "glansbilde" som presenteres i denne oppgaven, og det har vært både til glede og frustrasjon. Gleden er over å se hva empiriskolen har fått til av prosesser i satsningen Vurdering for læring. Frustrasjonen har ligget i grunnlag i datamaterialet for å trekke frem motvekt til det positive som fremkommer. Jeg har ofte stilt meg spørsmålet om "kan det virkelig være slik?" Jeg må da finne "noe" å "ta" empiriskolen på. Men ut fra mine tolkninger av funn i empirien, ser jeg ikke skyggesidene. Det betyr likevel ikke at jeg tror det er 100% oppslutning i kollegiet ved empiriskolen om mine funn og analyser i datamaterialet. Jeg har en gruppes oppfatning av satsningen Vurdering for læring. Men jeg hevder at opplevelsene hos informantene er av vesentlig betydning for refleksjon over hva som skal til og hva som kan gjøres for å få ny kunnskap fra kompetansehevinger til å bli en del av praksis.

## 5.2 Oppgavens begrensninger

Denne oppgaven er fra start til slutt tuftet på mine valg av både problemstilling, forskerspørsmål, forskningsdesign og teoretisk perspektiv. Den er også tuftet på min egen ontologi og epistemologi, som jeg har forsøkt så godt det lar seg gjøre å være transparent på. Johannessen et. al. (2011) hevder forsker gjør en seleksjon gjennom hele forskerprosessen og den blir således tillagt og frarøvet mening gjennom hele forskerprosessen. Hellevik (2002) belyser også dette ved å hevde at man alltid vil ha en forforståelse for det man søker å finne svar på. Min forforståelse har enten jeg vil det eller ikke preget denne oppgaven. Simons (2009) hevder at all forskning har elementer av subjektivitet i seg og å forsøke å tildekke dette vil føre til at forsker tildekker den rollen man har som forsker. Jeg har derfor forsøkt å være transparent gjennom oppgavens hva, hvordan, hvem og hvorfor i tillegg til åpenhet om eget ståsted. Mine "to hatter" har også vært drøftet i metodekapittelet og hvordan disse to rollene kan ha påvirket resultatet i denne oppgaven.

Min empiri, er fundamentert på en gruppe menneskers erfaring med og forståelse av satsningen Vurdering for læring. Postholm et. al. (2013) hevder at fenomenologisk studie bør ha mellom tre til ti informanter. Oppgaven i et fenomenologisk perspektiv mener jeg derfor er ivaretatt gjennom mine seks informanter. Jeg valgte bevisst ikke triangulering som metode, begrunnet i eget ståsted med tanke på hvordan jeg ser kunnskap og hvordan jeg kan skaffe meg kunnskap om et emne. Dersom jeg skulle valgt en metode i tillegg til intervju, ville det vært observasjon av de pedagogiske møtene og undervisningstimer der lærerne jobbet to og to sammen. Data fra en denne metoden ville i likhet med data fra intervju også vært tuftet på min forforståelse, eget ståsted og subjektiv opplevelse av fenomenet jeg studerte. Men likevel mener jeg at det hadde styrket min oppgave. Tidspress var alene den eneste grunnen til at jeg ikke valgte å benytte meg av observasjon.

## 5.3 Den reflekterte praktiker

Min rolle som prosjektleder gjennom studiet Master i kunnskapsledelse har tilført meg kunnskap om organisasjoner og organisasjonslæring. Jeg ser i etterkant at jeg var for fokusert på det strukturelle kunnskapssynet, noe som gjorde at vi fikk gode maler, i form av strategiplan på ledelsesnivå og læringsplaner på elevnivå. Vi ble hengende i "malstrømmen". Satsingen kom således ikke ned på gulvet og inn i klasserommet i stor nok grad på de fire skolene. Ontologien i prosjektet var preget av organisasjonen som "ting" fremfor organisasjonen som "bevegelse". Kunnskapssynet hellet mer mot det strukturelle fremfor det prosessuelle. Praksis i klasserommet kan ikke dokumenteres i like stor grad som flotte skjema og maler kan. Teori om aksjonsforskning som tilnærming til å få til endring i en organisasjon er noe som har gitt meg en motivasjon og engasjement for å prøve prosjektlederrollen på nytt. Men neste gang skal jeg være min egen ontologi og epistemologi



mer bevisst, og den skal gjennomsyre alt fra strategiplaner til prosesser. Jeg skal igjen innta rollen som *prosessleder* med god tro på at endring er mulig. Perioden som prosjektleder i satsningen Vurdering for læring, gav meg inspirasjon og kunnskap om arbeidsmetodikker gjennom både en teoretisk og praksisnær tilnærming på de nasjonale samlingene jeg deltok på. Jeg ble optimistisk. Nettverkssamlingene ble lagt opp som en læringsprosess, slik både Rennemo (2006) og Cummings & Worley (2009) belyser som en nyttig innfallsvinkel i endringsprosesser, men i og med at jeg som prosjektleder ikke var bevisst mitt eget ståsted ift epistemologi og ontologi, fikk jeg ikke den praksisnære prosessen jeg ønsket meg.

Arbeidet med denne oppgaven har vært både lang og krevende, men også utrolig lærerik. Selv om jeg etter hvert fikk et klart bilde på tema og tilnærming med tanke på *hva*, *hvordan*, *hvem* og *hvorfor* i løpet av vinteren 2014/2015, har reisen vært lang og svingete gjennom hele skriveprosessen. Små stier i ulike retninger har ført til mange tankefulle timer og samtaler med tidligere medstudenter, kollegaer og veiledere. Med god hjelp fra disse har jeg etter hvert snevret stiene sammen, de har ført meg inn på en meningsfull veg, slik at denne oppgaven til slutt kunne fullføres og forhåpentligvis gi mening til eventuelle lesere. Forhåpentligvis vil lesere av denne oppgaven få like mange aha opplevelser som jeg selv fikk gjennom det innblikket jeg har fått æren av å ta del i gjennom intervjuene.

Jeg har fått god innblikk i empiriskolens praksis og i utvalgte teorier. Noen teorier er løftet frem i større grad enn andre. Det har blitt meg bevisst og således skapt en større interesse for det teoretiske perspektivet som finnes angående læring i organisasjoner. Jeg har sett frem til å koble av med skjønnlitterære bøker etter dette arbeidet, men nå når slutten er her, er det flere teorier som ligger for tur til å leses. Steinkjer kommune har det inneværende skoleåret satset på relasjonskompetanse i skolen og ba inn til en felles kursdag med Jan Spurkeland. Foredraget fra Spurkeland og hans redegjørelse for relasjonens betydning for læring har skapt en merinteresse for å sette meg bedre inn i det fagemnet. Så det kan nok hende at de skjønnlitterære bøkene må ligge på vent en liten stund til.

## Litteraturliste

- Amabile, T. M. (1998) How to kill creativity. *Harvard Business Review*.
- Argyris, C. (1990) *Bryt forsvarsmekanismene. Hvordan Lette organisasjonslæring*. Oslo: Universitetsforlaget/Prentice Hall Internasjonal
- Argyris, C. & Schön, D. (1996). *Organizational learning II*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Black, P., Wiliam, D. (1998). *Inside the Black box – Raising standards through classroom assessment*. London: School of Education, King's Collage.
- Coghlan, D. & Brannick, T. (2010). *Doing action research in your own organization*. London: Sage Publications XII
- Cummings, T.G., og Worley, C.G. (2009): *Organization Development and change, 9th edition*. Mason, Ohio: West Publishing Company
- Dehlin, E. (2011). Klokskapens pragmatikk – om kunnskapslederrollen. I: Irgens, E. J & Wennes, G. (red.) *Kunnskapsarbeid – om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning. Et skolesystem som virker*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Gamlem, S.M (2014). *Utdanning*, nr 04-2014:18. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Gotvassli, K-Å. (2011). Den gode prestasjon – rasjonalitet eller intuisjon, teft og følelser? I: Irgens, E. J & Wennes, G. (red.) *Kunnskapsarbeid – om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gourley, S. (2006) Towards conceptual clarity for 'tacitknowledge': a review of empirical studies, *Knowledge Management Research & Practice*, 4(1):60-69
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*, Bergen: Fagbokforlaget
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge
- Hislop, D. (2013) *Knowledge management in organizations: a critical introduction*. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press.
- Hitland, S. (2011) Feminisering av kunnskapsorganisasjoner. I: Irgens, E. J. & Wennes, G. (red) *Kunnskapsarbeid – om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hopfenbeck, T.N. (2011) Elevinvolvering og selvregulert læring.  
[http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Nasjonal%20saelsing/Forelesninger/2/HOPFENBECK\\_UDIR\\_2011.pdf](http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Nasjonal%20saelsing/Forelesninger/2/HOPFENBECK_UDIR_2011.pdf) Hentet: 22.08.2016
- Kolb, D.A. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source og Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Irgens, E.J. (2014) *Skolen som lærende organisasjon*. I: Postholm og Tiller (red.)

- Praksisrettet pedagogikk. Oslo: Cappelen Damm Akademisk forlag.
- Irgens, E.J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget
- Irgens, E.J. (2010). *Profesjon og organisasjon*, Bergen: Fagbokforlaget
- Irgens, E.J., Wennes, G. (2011) Kunnskapsarbeid – om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner. I: Irgens, E. J & Wennes, G. (red.) *Kunnskapsarbeid – om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tuft, P. A. og Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*, Oslo: Abstrakt forlag.
- Morgan, G. (2012). *Organisasjonsbilder*, Oslo: Gyldendal.
- Newell, S., Robertson, M., Scarbrough, H. og Swan, J. (2002). *Managing Knowledge Work*. London: Palgrave Macmillan.
- Nyeng, F. (2010). *Vitenskapsteori for økonomer*, Oslo: Abstrakt forlag.
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjon*, Oslo: Spartacus forlag AS.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode – En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rennemo, Ø., Widding, L., Ø., Bogren, M. (2016). *Business growth through intentional and non-intentional network processes*. (In print)
- Rennemo, Ø. (2006) *Lever og lær: aksjonsbasert utvikling i resultatorienterte organisasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold*, Bergen: Fagbokforlaget
- Robinson, K. (2007): Do school kill creativity?  
<https://www.youtube.com/watch?v=iG9CE55wbtY> Hentet 22.08.2016
- Robinson, K. (2013) Changing school paradigms.  
<https://www.youtube.com/watch?v=LSGU4x2NFgs> Hentet 22.08.2016
- Sigaard, J. S., Mønsted, M. og Fejfer, O.S. (2004). *Viden, ledelse og kommunikasjon*. København: Samfundslitteratur.
- Simons, H (2009). *Case study research in practice*. London: SAGE Publications.
- Spurkeland, J. (2014). *Relasjonsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stacey, R. D. (2008). *Hvordan kunnskap vokser frem*, Oslo: Gyldendal akademisk.
- Stobert, G. (2008). *Testing Times. The uses and abuses of assessment*. London and New York: Routledge.
- Teaching and Learning International Survey (TALIS) (2008): Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (i grunnlagsdokument for Vurdering for læring; Utdanningsdirektoratet).
- Thagaard, T. (2010). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*, Bergen: Fagbokforlaget.
- Vibe, N, Aamodt, P.O, Carlsten, T. C. (2009): Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (i Grunnlagsdokument for Vurdering for læring; Utdanningsdirektoratet).

- Von Krogh, G., Ichijo, K., og Nonaka, I. (2011). *Slik skapes kunnskap*, Oslo:Damm & sønn
- Wennes, G. (2006). Jakten på den avhengige variabel. Om kvantitative idealer i ledelsesforskning og case-studier som alternativ. I Nyeng, F. og Wennes, G. (red.) *Tall, tolkning og tvil*, Oslo: Akademisk forlag.
- Western, (2013). *Kunnskap og konkurranseevne*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

## Liste over figurer og tabeller brukt i denne studien

### Figurer:

Figur 1: Utvikling i jobbmarkedet fra 1969 til 1999 (Hopfenbeck 2011).

Figur 2: En rammemodell for et godt handlingsrom (Irgens 2011:68).

Figur 3: Sentrale elementer i kunnskapsledelse (Irgens 2011:124).

Figur 4: Konstruktiv kommunikasjon (Irgens 2010:130).

Figur 5: Enkelkretslæring etter Argyris (Irgens 2010:122).

Figur 6: Dobbelkretslæring etter Argyris (Irgens 2010:123).

Figur 7: Irgens 5-trinnsmodell for læringsprosessen (Irgens 2010:57).

Figur 8: SEKI modellen av Nonaka og Takeuchi (Irgens 2010:60).

Figur 9: Seleksjon i analyse av data (Johannessen et. al. 2011:39).

### Tabeller:

Tabell 1: Sammenligning av det strukturelle og det prosessuelle synet på kunnskap (Irgens 2010:59).

Tabell 2: Mindre holdbare kjennetegn på kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsvitenskapelige metoder (Johannessen et. al. 2011:368).

Tabell 3: Oversikt over informantene i denne studien.



## Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Ingrid Stenøien  
Høgskolen i Nord-Trøndelag  
Kongensgt. 42  
7713 STEINKJER

Vår dato: 15.12.2014

Vår ref: 40709 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.11.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

40709	<i>Skolen som lærende organisasjon. Deling, utvikling og anvendelse av ny kunnskap i skolen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Nord-Trøndelag, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ingrid Stenøien</i>
<i>Student</i>	<i>Ann-Iren Berg</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.09.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ann-Iren Berg [ann-iren.berg@steinkjer.kommune.no](mailto:ann-iren.berg@steinkjer.kommune.no)

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

*Avdelingskontorer / District Offices:*

*OSLO:* NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)

*TRONDHEIM:* NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)

*TROMSØ:* NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@sv.uit.no](mailto:nsdmaa@sv.uit.no)



## Personvernombudet for forskning

### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 40709

Formålet med prosjektet er å forske på hvordan ny kunnskap fra kompetansesatsinger initiert av Udir/kunnskapsdepartementet kan bli til praksis i skolene.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er i utgangspunktet godt utformet, men navn og kontaktinformasjon til veileder må endres til høgskolelektor Ingrid Stenøien. Revidert informasjonsskriv skal sendes til [personvernombudet@nsd.uib.no](mailto:personvernombudet@nsd.uib.no) før utvalget kontaktes.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Nord-Trøndelag sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.09.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

## Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta. Jeg samtykker også i at det blir gjort lydopptak av intervjuet for å få bedre grunnlag til analysearbeidet.

.....

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### Personalia:

Navn:	
Alder:	
Stilling/funksjon på skolen	
Utdanning:	
Annen relevant erfaring:	
Ansiennitet:	



## Intervjuguide, rektor og lærere

- Hvilken opplevelse har du/dere med satsningen Vurdering for læring?
- Hvordan ble valget om å delta i satsningen gjennomført?
- Hvordan opplever du/dere at det lagt til rette for at kunnskap fra nettverkssamlinger har blitt delt i personalet? På hvilken arena?
- Hvordan har dere arbeidet sammen og hver for dere for å videreutvikle vurderingspraksis?
- Hvordan opplever du/dere kollegers engasjement?
- Hvordan opplever du/dere rektors/lærernes engasjement?
- Hvordan er praksisen her for planlegging av undervisning (når og hvordan, alene og/eller sammen)?
- Hvordan er praksisen her for evaluering av undervisning (når og hvordan, alene og/eller sammen)?
- Hvor "tett på" er teamledere eller du/ректор i disse prosessene?

### **Hovedmålsettingen til UDIR i satsningen Vurdering for læring er *videreutvikling av vurderingspraksis og vurderingskultur.***

- Hva legger du/dere i begrepet vurderingspraksis?
- Hvordan opplever du/dere vurderingspraksisen her på skolen?
- Hva legger du/dere i begrepet vurderingskultur?
- Hvordan opplever du/dere vurderingskulturen her på skolen?
- UDIR vektla begrepet *videreutvikling* av vurderingspraksis og vurderingskultur.
- I hvilken grad har denne målsettingen preget satsningens gjennomføring ved denne skolen?
- Har det vært et diskusjonstema i denne prosessen om hvordan kunnskap skal deles og utvikles på en så måte at den blir anvendelig for lærernes undervisning? På hvilken arena?
- Hvordan opplever du/dere at kollegene har bidratt i denne prosessen?
- Har det vært et diskusjonstema i denne prosessen om hvordan ny kunnskap skal tas vare på i skolen, og hvordan den kan gjøres uavhengig av enkeltlærere? På hvilken arena?
- Hvordan har ledelsen ved skolen forberedt og lagt til rette for at satsningen skal føre til ny felles praksis blant lærerne? Hvordan har ledelsen fulgt opp arbeidet? Hva har du/dere selv gjort?
- Hvilke indikasjoner har du/dere på at lærergrupper og skolen som helhet, og ikke bare enkeltlærere, har lært?

### **Selve prosjektperioden er nå over**

- På hvilken måte har prosjektet hatt betydning for skolens læring?

- På hvilken måte har prosjektet hatt betydning for lærernes/deres undervisning?
- På hvilken måte har prosjektet hatt betydning for elevenes læring?
- Hvilke indikasjoner har du/dere på at elevene har lært?
- På hvilken måte har prosjektet hatt betydning for din/leders læring?
- I hvilken grad opplever du/dere at hele personalet har deltatt i satsningen? Hvilken betydning har dette hatt?
- Hvordan vil du/dere beskrive eksperten i kollegiet? Hvordan brukes denne eksperten for å styrke/støtte andre kollegaer?
- Hva opplever du/dere som mest utfordrende med den prosessen dere har vært gjennom? Hvordan løste du/dere utfordringen(e)?
- Nå i etterkant – hvilke refleksjoner har du/dere gjort dere over prosjektet som helhet? Er det noe du/dere skulle ønske ledelsen hadde gjort annerledes? Er det noe du/dere ønsker dere hadde gjort annerledes?
- Er skolen fortsatt i utvikling nå som prosjektperioden er over? Hvis ja, på hvilken måte?
- Hvilke ambisjoner har dere for skolen deres? (glansbilde)
- Hva må til for å komme dit?
- Andre kommentarer?

## Kategorisering av datamaterialet

Analytiske enheter	Kategorisering	Datamaterialet	Mønstre
<b>Forberedende fase</b>	<i>I hvilken grad har rektors engasjement og evne til forankring av prosjektet i lærerkollegiet betydning for prosjektets gjennomføring</i>	<b>Rektor:</b> Det ble lagt frem ønske fra min side, samtidig drøftet med tillitsvalgte. Jeg beredte grunnen for det grundig. Jeg la frem ståstedsanalysen, hvordan står det til hos oss, hvilken veg må vi gå nå. Se her har vi fått en gavepakke. Her må vi gripe fatt om den. Så da var det ingen tvil om det. Jeg hadde med meg kollegiet. Så det var ikke noe som ble tredd nedover hode på dem.	Visjon Status quo Argumentasjon Motivasjon
		<b>Fokusgruppe:</b> i-6: Jeg mener det var veldig drøftet i kollegiet før vi startet ja. Og så var det noen som hadde litt greie på det fra før, som hadde gode erfaringer med det. Som gjorde at flere ble motivert for det og ville være med å prøve det ut.	Medbestemmelse Motivasjon
<b>Proessen</b>	<i>I hvilken grad påvirkes deling og utvikling av kunnskap i empiriskolen av empiriskolens samarbeidsformer?</i>	<b>Rektor:</b> Og så jobber vi på team, med ganske åpne dører og de har god innsikt i hverandres arbeid. De deler på ideer og ser hverandre. Jeg opplever ansatte som veldig fremoverlent når det gjelder	Team Observasjon Oppfattelse av ansatte

		<p>utvikling. De vil så gjerne bli bedre. Det er ikke så mye som setter hælene nedpå. De diskuterer mye og vi har det opp på møter. Vi har blant annet trinnmøter hver uke. Der diskuterer de ulike tema og jeg kan stille spørsmål tilbake på hva jeg vil de skal diskutere, så sender de meg referat i etterkant. Så jeg tror det er ganske effektive strukturer innenfor skolen her, som gjør at vi får fulgt opp de tingene vi ønsker å følge opp.</p>	Struktur
		<p><b>Fokusgruppe:</b></p> <p>i-2: Vi deler gode erfaringer på trinn. Vi jobber veldig tett sammen på trinn. Vi sitter på kontor i lag og jobber i lag og nå når vi har to-lærer system, så vi er, veldig ofte i alle fall, to lærere inn i klassen. Så ser man litt på hverandre også, kanskje diskuterer litt før og litt etter undervisning, ikke i formell møtetid nødvendigvis men det blir litt sånn underveis.</p>	<p>Deler erfaring</p> <p>Trinn</p> <p>To-lærer</p> <p>Observasjon</p> <p>Deling av erfaring</p>
<b>Prosesen</b>	<b>Eksternalisering</b> Hvordan deles og utvikles kunnskap i lærerpersonalet for å videreutvikle vurderingspraksis i empiriskolen?	<b>Rektor</b> <i>Lærerne vil jo helst være engasjerte selv. De vil ikke bare stå å høre på noen, [...]Da prøver jeg å legge det opp slik at de er litt budd på forhånd. Problemstilling er</i>	<p>Møtearene</p> <p>Gjensidig forpliktelse</p> <p>Refleksjonsgrupper</p>

		<p>satt opp, så får de litt tid til å tenke seg om og notere ned noen stikkord. Så blir de sendt ut på grupper, med gruppeleder som passer på tid og rekkefremlegg. Så får de beskjed om å komme frem til tre til fem punkter som vi skal jobbe videre med.</p>	
		<p><b>Fokusgruppe</b> i-6: Jeg tror det ble lagt litt mer vekt på eksemplene som fantes her på huset. I stede for å ta eksempler fra andre skoler i starten, så tok vi det som var her på huset og så var det forskjellige personer som la frem ting de hadde gjort i forskjellige fag og på forskjellige trinn. Da ble det mer til inspirasjon og ..og slik en kunne ta etter.</p>	<p>Møtearena Praksiseksempler Kunnskapssyn</p>
	<p><b>Kombinering</b> I hvilken grad påvirkes deling av praksis i lærerpersonalet av empiriskolens kunnskapssyn og kompetanse vedr. Vurdering for læring?</p>	<p><b>Rektor:</b> Vi har trinnmøter hver uke. Der diskuterer de ulike tema og jeg kan stille spørsmål tilbake på hva jeg vil de skal diskutere, så sender de meg referat i etterkant. Så jeg tror det er ganske effektive strukturer innenfor skolen her som gjør at vi får fulgt opp de tingene vi ønsker å følge opp</p>	<p>Oppfølging fra ledelsen Strukturer</p>
		<p><b>Fokusgruppe:</b> i-2: [...] er tett på i den forstand at [...] har lagt føringer og</p>	<p>Strukturer</p>

		<i>følger opp disse. Blant annet halvårsplaner. At de følger målene i kunnskapsløftet. Men ut fra det er det opp til den som har timen hvordan en velger å jobbe for å oppnå målene.</i>	Autonomi
<b>Når prosjektet skal over i drift</b>	<b>Internalisering</b> <i>I hvilken grad har Vurdering for læring ført til videreutviklet vurderingspraksis og vurderingskultur i empiriskolen?</i>	<b>Rektor:</b> <i>Eller så er de tett inn på rommene her, så det er lett for at de setter seg ned å snakker om det som var, og det må vi ikke gjøre neste gang osv. Det er åpen lyst og glad sinn her, så de sier det de mener til hverandre virker det som. De tenker utvikling fremfor noe som går på person løs. Det er høyt oppunder taket, slik".</i>	Planlegging og evaluering  Høyt under taket
		<b>Fokusgruppe:</b> <i>i-6: Jeg tenker dette med målsetting for timene og uka er jo veldig innarbeidet, men det er jo ikke det samme fokuset på det lengre. Det er bare forventet at det skal være slik. Og gjennom det at det er satt opp slik som klasseledelse, da det var fokus på det, så ble det satt opp forventninger slik at det skulle være slik i alle klassene og da er det liksom ingen lærere som kan gjøre det annerledes lengre, for hvis du</i>	Praksis i klasserommet  Gjensidig forventninger  Rutiner

		<i>ikke har de samme rutinene når du kommer inn i klasserommet om morgenene, så vises det godt.</i>	
--	--	---	--