

# KOMPETANSEUTVIKLING I SKOLEN

Kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling  
i en skole som deltar i den nasjonale satsingen  
Ungdomstrinn i utvikling

Av  
Rune Harald Thodesen

Avhandling avlagt ved Handelshøjskolen i København (CBS) og  
Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet (DPU)  
for graden

Master of Knowledge Management  
(Master i Kunnskapsledelse)  
2014





## SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV MASTER-/BACHELOR- /KANDIDAT- OG PROSJEKTOPPGAVER

**Forfatter(e):** Rune Thodesen

**Tittel:** Kompetanseutvikling i skolen

**Studieprogram:** Master i kunnskapsledelse

**Kryss av:**

Vi/jeg samtykker i at oppgaven gjøres tilgjengelig på høgskolens bibliotek og at den kan publiseres på internett i fulltekst via BIBSYS Brage, HiNTs åpne arkiv

Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre  
Kan frigis fra: \_\_\_\_\_

**Dato:** 28.08.2014



**underskrift**

## Forord

Da jeg våren 2013 startet planleggingen av denne studien hadde jeg et ønske om å fokusere på skolens overordnede målsettinger og på hvilke måter disse kan gjenfinnes i skolens praksis. Gjennom mitt arbeid i skolen, først som lærer og senere som skoleleder, har jeg blitt stadig mer opptatt av hvordan vi kan gi elevene en mest mulig helhetlig opplæring og gjøre dem til «gagns mennesker», som den tidligere formålsparagrafen uttrykte det. Ungdomstrinnsatsingen opplever jeg har dette perspektivet. Via Høgskolen i Nord-Trøndelag (HiNT) ble det etablert kontakt med en av de ungdomsskolene som deltar i denne satsingen, og jeg har fått muligheten til å gjennomføre en studie som nettopp fokuserer på sammenhengen mellom overordnede mål og praksis.

Selv om jeg allerede da studien ble planlagt, hadde et klart bilde av hva jeg ønsket å fokusere på, har veien på mange måter blitt til mens jeg har gått den. Det har vært utfordrende å konkretisere temaet gjennom problemstilling og forskningsspørsmål, og gjennomføringen av intervjuene har gitt meg flere aha-opplevelser. Samtidig har intervjuene med tilhørende analyse vært den mest interessante delen av forskningsprosessen. Jeg har arbeidet i skolen i nesten 30 år, men de innblikkene i hverdagen til informantene som jeg har fått gjennom intervjuene, har lært meg mye nytt om hva det vil si å være lærer og skoleleder.

Arbeidet med studien har opplevdes både som omfattende og svært arbeidskrevende, og det er derfor mange å takke når jeg nå nærmer meg slutten. Først vil jeg takke Eirik Irgens, som har vært en solid og trygg veileder. Gjennom både å gi gode faglige råd og å utfordre meg underveis, har han hjulpet meg i forskningsprosessen fra å bevege meg på mange veier samtidig, til etter hvert å ha funnet én veg som har blitt min. Jeg vil også takke Olga og mine barn som har holdt ut med en svært opptatt og fraværende ektemann og far i lengre tid, og som i perioder har måttet utholde akademiske foredrag ved frokostbordet. Forhåpentligvis vil det bli roligere tider nå etter hvert. Jeg vil også takke arbeidsgiver som vært velvillig og gjort det mulig for meg å delta på fagsamlinger og veiledning. Rektor og personalet ved empiriskolen vil jeg takke for å stille opp på intervju og tillate meg å delta på ulike samlinger som observatør, og tilbyder fra HiNT for å stille opp til intervju. Til slutt vil jeg takke mine arbeidskolleger, Jannike og Mary Ann, for gode og fruktbare diskusjoner. Dere har hjulpet meg til å bli mer bevisst på og utviklet min forståelse av flere av de perspektivene jeg tar opp i denne studien.

Levanger 29. august 2014

Rune Thodesen

## Sammendrag

Utgangspunktet for studien er *Ungdomstrinn i utvikling*, en statlig initiert satsing i perioden 2013 – 17, som omfatter alle ungdomsskoler og 1 – 10 skoler i Norge. Satsingen skal bidra til å heve skolenes samlede kompetanse gjennom å fokusere på de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving og regning, samt klasseledelse. Det er en målsetting at den skal bidra til at alle elever inkluderes og opplever mestring, behersker de grunnleggende ferdighetene og fullfører videregående opplæring.

Studien, som er kvalitativ, beskriver kunnskapsprosesser på en enkelt ungdomsskole og gjennomføres som en singlecase-studie med en fenomenologisk tilnærming. Empirien bygger for en stor del på 5 intervjuer, i tillegg til observasjoner og dokumentanalyser. Nonaka & Takeuchi sin SEKI-modell er sentralt analyseverktøy, med fokus på forholdet mellom taus og eksplisitt kunnskap gjennom fire ulike faser av kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling: sosialisering, eksternalisering, kombinerende og internalisering. I tolkningen av modellen, og i studien for øvrig, er det lagt til grunn en sosialkonstruktivistisk kunnskapsforståelse, hvor kunnskap sees på som konstruert i samspillet mellom ulike aktører.

Problemstilling for studien er «*Hvilke former for kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling finner sted i en skolevirksomhet ved gjennomføringen av kompetanseutviklende prosesser?*». Den fokuserer særlig på forholdet mellom individuell og kollektiv kunnskap gjennom det første forskningsspørsmålet: «*Hvordan deles og utvikles kunnskap i spennet mellom individuell og kollektiv læring?*», og på de tre rollene i satsingen med størst innvirkning på elevenes læring gjennom det andre forskningsspørsmålet: «*Hvordan deles og utvikles kunnskap i spennet mellom rektorrollen, lærerrollen og tilbyderrollen?*».

Særlig fire funn i studien synes å påvirke skolens muligheter for kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling. Disse er 1) arenaer for kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling, 2) utøvelsen av rektorrollen, 3) de ansattes profesjonsforståelse og 4) samspillet mellom tilbyder og empiriskolen. Skolen har fysiske arenaer, men disse brukes bare i begrenset grad til systematisk utviklingsarbeid. Rektor synes i for liten grad å ha foretatt prioriteringer av oppgaver, som kunne frigjort mer tid til kunnskapende prosesser. Det har også tatt lang tid å utforme strategiske mål for satsingen, noe som har skapt frustrasjoner blant ansatte og hindret samordning og dynamikk. Studien viser også at lærernes forståelse hva gjelder kollektiv samhandling spriker. Dette gjelder blant annet i hvor stor grad man er villig til å dele erfaringer, reflektere sammen, prøve ut felles undervisningsopplegg og være villig til å evaluere hverandre. Empiriskolen synes å samarbeide godt med tilbyder, men ansatte gir uttrykk for at samlingene for en stor del oppleves som happeninger. Utfordringene her synes særlig å være hvordan de kan knyttes til lærernes hverdag og til skolens kunnskapssystem og strategiske tenkning.

## Innhold

Samtykkeerklæring	I
Forord	II
Sammendrag	III
Innhold	IV
1. Innledning	1
1.1 Oppgavens oppbygging	2
1.2 Skolens mandat	2
1.3 Utvikling av lærer- og lederrollen i skolen	3
1.4 Bakgrunn for studien	5
1.5 Problemstilling og forskningsspørsmål	6
1.5.1 Problemstilling	6
1.5.2 Forskningsspørsmål 1	7
1.5.3 Forskningsspørsmål 2	7
1.6 Kunnskapssyn	8
1.7 Empiri og analysemetode	9
2. Beskrivelse av empiriskolen	10
3. Teoretiske perspektiver	11
3.1 Lærende organisasjoner	12
3.1.1 Skolen som lærende organisasjon	14
3.1.2 Skape et handlingsrom for en lærende skole	15
3.2 Eksplisitt og taus kunnskap	16
3.3 Deling og utvikling av kunnskap	19
3.3.1 SEKI-modellen	20
3.3.2 Individuell og kollektiv læring	22
3.4 Roller og rolleforståelse	24
3.4.1 Rollen som leder	25
3.4.2 Rollen som lærer	27
3.4.3 Rollen som tilbyder	29
4. Problemstilling og valg av metode	31
4.1 Bakgrunn for valg av problemstilling og forskningsspørsmål	31
4.2 Egen rolle i studien	33
4.3 Valg av forskningstilnærming og design	34
4.3.1 Kvalitativ og kvantitativ tilnærming	34
4.3.2 Valg av metode	36
4.4 Innsamling og analyse av data	37
4.4.1 Planlegging og gjennomføring av intervjuene	39
4.4.2 Valg av SEKI-modellen som analyseverktøy	41
4.4.3 Analyse av intervjuene	43
4.4.4 Bruk av andre data	45
4.5 Studiens reliabilitet og validitet	46
4.5.1 Reliabilitet og validitet – teoretiske perspektiver	46
4.5.2 Reliabilitet og validitet – gjennomføring av studien	48

4.5	Studiens reliabilitet og validitet	46
4.5.1	Reliabilitet og validitet – teoretiske perspektiver	46
4.5.2	Reliabilitet og validitet – gjennomføring av studien	48
5.	Analyse og tolkning av datamaterialet	51
5.1	Individuell og kollektiv læring ved empiriskolen	51
5.1.1	Sosialisering – arenabygging for deling av taus kunnskap	51
5.1.2	Eksternalisering – å gjøre kunnskap eksplisitt gjennom dialog	54
5.1.3	Kombinering – å koble sammen eksplisitt kunnskap og gjøre den systemisk	57
5.1.4	Internalisering – å gjøre eksplisitt kunnskap taus gjennom praktisering	62
5.2	Roller og rolleforståelse	64
5.2.1	Rollen som rektor	64
5.2.2	Rollen som lærer	68
5.2.2.1	Ressurslærerrollen	71
5.2.2.2	Teamlederrollen	73
5.2.3	Rollen som tilbyder	74
6.	Drøfting av funnene	77
6.1	Forholdet mellom individuell og kollektiv læring	77
6.2	Drøfting av ulike rolleforståelser	79
6.2.1	Drøfting av rektorrollen	80
6.2.2	Drøfting av lærerrollen	84
6.2.3	Drøfting av tilbyderrollen	86
7.	Oppsummering og konklusjon	89
7.1	Forskningsspørsmål 1	89
7.2	Forskningsspørsmål 2	91
7.3	Faktorer som påvirker deling og utvikling av kunnskap	93
7.4	Utvikle en lærende organisasjon	94
7.5	Hva jeg har lært gjennom studien	98
	Litteraturliste	99
Vedlegg 1:	Liste over figurer brukt i studien	
Vedlegg 2:	Liste over tabeller brukt i studien	
Vedlegg 3:	Intervjuguide	
Vedlegg 4:	Informert samtykke	
Vedlegg 5:	Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD)	
Vedlegg 6:	Ståstedsanalysen – ansattes egenvurdering	





## 1. Innledning

Jeg har arbeidet i skolen hele mitt yrkesaktive liv, både som lærer og som skoleleder. Jeg har også arbeidet i mange ulike skoleslag, både private og offentlige, og med ulike aldersgrupper. Disse årene har vært preget av ulike sentralgitte skolereformer og av stadig nye nasjonale satsinger<sup>1</sup>. Mitt inntrykk er at mange lærere, som følge av stadig nye fokusområder, har hatt vansker med å se en helhetlig tenkning fra statlige myndigheter og utviklet en form for reformtrøtthet. Det virker som de ulike sentralgitte initiativene har blitt oppfattet som lite styrende for den enkelte lærer i sitt daglige virke, og i så måte er kanskje følgende lærerutsagn symptomatisk: «Det finnes ikke den lærerplan som ikke kan tilpasses min undervisning»<sup>2</sup>.

Det vil være ulike oppfatninger av i hvilken grad denne typen spissformuleringer er representative for læreres syn på de ulike skolereformene som er gjennomført de siste ti-årene. Imidlertid er et kjernespor hva som er skolens mandat; hvilke oppgaver skal den ivareta? Jeg tolker både de ulike statlige reformene og satsingene og lærernes egen undervisningspraksis som forsøk på å besvare spørsmålet, og i den grad de spriker, vil det kunne være uttrykk for ulike oppfatninger og ulike svar på spørsmålet. Dette kan være ulikheter som avspeiler forskjellig syn på utdanning til ulike tider i norsk skolehistorie, men kan også være ulik forståelse av oppdraget mellom nasjonale instanser og politiske grupper på den ene siden, og enkeltlærere, enkeltgrupper og enkeltskoler på den andre.

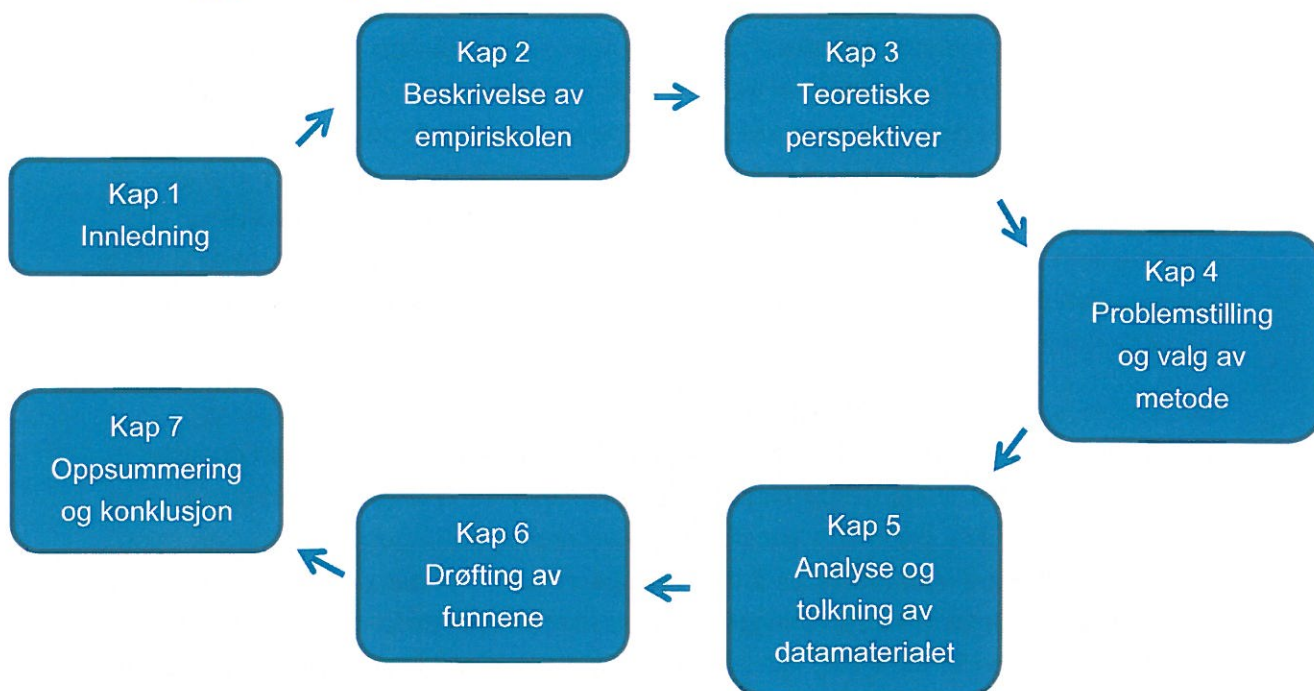
Med utgangspunkt i disse betraktningene ønsker jeg i denne masteroppgaven å komme nært inn på hverdagen til de som til daglig arbeider i skolen. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i den nasjonale satsingen *Ungdomstrinn i utvikling*, som er den største skolesatsingen i moderne tid, og undersøke hvordan den påvirker de ulike aktørene i skolen. Fører satsingen til en reell praksisendring ved den aktuelle skolen, som er en uttrykt målsetting fra nasjonale myndigheter, eller blir praksis som før? Nettopp fordi denne satsingen er så omfattende, og fordi den hevdes å være organisert på en annen måte enn tidligere satsinger, er dette viktige spørsmål å få svar på. Dersom det forekommer reelle endringer, er det også interessant å fokusere på hva de består i. Satsingen går dypere enn til bare å omfatte enkeltfag, da den har som mål at alle elever skal beherske grunnleggende ferdigheter, og alle elever bli inkludert og oppleve mestring. Dette skal skje ved at skolens kompetanse utvikles, blant annet slik at elevene får mer praktisk og variert undervisning. Dermed vil det være viktig at det skjer reelle praksisendringer ved skolen, som indikerer at det har funnet sted en kompetanseutvikling, og som i neste omgang kan komme elevene til gode.

---

<sup>1</sup> I 1974 og 1987 kom nye mønsterplaner for grunnskolen. I 1997 kom Reform -97 og i 2006 Kunnskapsløftet. Bare de siste 10 årene har vi i tillegg fått følgende sentralgitte satsinger: Gi rom for lesing (2003-2007), Lærende nettverk (2004-2009), Kunnskapsløftet – fra ord til handling (2006-2010), Bedre vurderingspraksis (2007-2009), Kompetanse for kvalitet (2009-2012), Bedre læringsmiljø (2009-2014), Skole- og kommunikasjonsutviklings- programmet (2010-2012), Veilederkorps (2010-) og Kompetanse for kvalitet (2012-2015).

<sup>2</sup> Sitatet er hentet fra Redaktørens tastetrykk. *Skolelederen nr 6, august 2006*. Norsk skolelederforbund. (Lastet ned 15.03.2014 fra [http://nslf.no/images/Marketing/skolelederen/Skoleleder\\_6.pdf](http://nslf.no/images/Marketing/skolelederen/Skoleleder_6.pdf))

## 1.1 Oppgavens oppbygging



Figur 1: Oppbygging av oppgaven

I kapittel 1 presenteres skolens generelle mandat gjennom en kort, historisk gjennomgang. Jeg går også inn på lærer- og lederrollen slik de har utviklet seg fram til i dag. Deretter skriver jeg om bakgrunn for studien og presenterer problemstillingen og forskningsspørsmålene. Til slutt gjør jeg rede for det kunnskapssynet som ligger til grunn for studien, og beskriver kort empiri og hvilken forskningsmetode som er valgt.

I kapittel 2 presenteres den skolen jeg har studert, dens historie og hvordan den er organisert. Jeg skriver også om bakgrunnen for at skolen ble med i satsingen, hvilke satsingsområder den har valgt og hvordan prosessene har forløpt fram til nå. I Kapittel 3 presenteres de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for analyse- og tolkningsdelen.

Kapittel 4 er en nærmere drøfting av problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg beskriver også her de metodene som er valgt, begrunner disse valgene og drøfter studiens reliabilitet og validitet. I kapittel 5 blir datamaterialet analysert og tolket, og i kapittel 6 drøftes de funnene dette materialet har frembrakt. Kapittel 7 inneholder en oppsummering av forskningsprosessen med utgangspunkt i forskningsspørsmålene, hvor jeg beskriver hvilke funn studien har frembrakt, og knytter dem til et organisasjonsperspektiv. Her vil jeg også beskrive hva jeg har lært gjennom arbeidet med studien.

## 1.2 Skolens mandat

Ideen om den norske *enhetsskolen* går helt tilbake til innføringen av formannskapslovene i 1889 (Lillejord, 2003, s137) og har dermed vært førende for utformingen av den moderne norske skolen. Sentrale elementer i denne tenkningen er blant annet at skolen skal bidra til samling nasjonalt, sosial utjevning og økt demokratisk deltagelse (Telhaug og Mediås 2003,

gjengitt i Meld. St. 16, 2006-07, kap. 2.1.1). Utviklingen av norsk skole har imidlertid ikke bare vært styrt ut fra storsamfunnets behov, men også ut fra hensynet til personlige behov hos den enkelte. Etter andre verdenskrig ble utdanning i stadig større grad sett på som avgjørende for å kunne få del i velstand og utvikling, og stadig flere så et personlig behov for utdanning ut over folkeskolen (Meld. St. 22, 2010-11, kap. 12.1.1). Behovet for økt skolegang førte også til at det i 1969 ble vedtatt ny grunnskolelov, hvor obligatorisk grunnskoleopplæring ble utvidet fra 7 til 9 år, og i 1997 fra 9 til 10 år. Det har også de senere årene vært en dreining fra å fokusere på sosial og geografisk utjevning til i større grad å fokusere på læreforutsetninger og personlig utvikling hos den enkelte elev (Lillejord, 2003, s137).

Dagens formålsparagraf, vedtatt i 2008, angir også en tosidig målsetting med opplæringen, en personlig og en samfunnsmessig. I paragrafens fjerde avsnitt står det at «elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringsloven, 2008, § 1-1). Det slås dermed fast at skolen både skal bidra til personlig utvikling hos hver enkelt elev og sørge for at elevene utvikler den kompetansen samfunnet trenger. Samtidig er det ikke noen motsetning mellom disse to målsettingene, men en nær sammenheng. Dette kommer blant annet til uttrykk i avslutningen av den generelle delen til dagens læreplanverk, hvor det sies at «sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling» (Generell del, 1993, s22).

Enhetsskoletanken har, som tidligere nevnt, vært førende for oppfatningen av skolens mandat i moderne tid. Når vi fokuserer på de ulike læreplanene vedtatt de siste tiårene, som er konkretiseringer av skolens mandat, ser vi imidlertid at de avspeiler ulike vektlegginger og ulike kunnskapssyn. Både *Mønsterplan for grunnskolen av 1974* og *Mønsterplanen av 1987* var rammeplaner, som vektla differensierte muligheter for skolene; dette for å motvirke en for sterk sentralisering av norsk skole (Meld. St. 22, 2010-11, kap. 12.1.1-2). På slutten av 1980-tallet kom imidlertid en reaksjon på de desentraliseringsstrategiene som hadde vært gjennomført i offentlig sektor. Det ble også introdusert nye målstyringsprinsipper, inspirert av New Public Management (NPM), som skulle gjelde for utdanningssystemet (Andreassen, 2010, s45-46; Dons, 2010, s85). I 1993 kom ny *Generell del*, som innledet arbeidet med den nye læreplanen for grunnskolen, *Reform 97*, som kom fire år senere. Denne la større vekt på felles innhold og arbeidsmåter enn tidligere planer (Meld. St. 22 2010-11, kap.12.1.4), og i 2006 kom *Kunnskapsløftet*, som innførte kompetansemål i alle fag og vektlegging av grunnleggende ferdigheter (ibid., kap. 5.2 og 12.1.5)

### 1.3 Utvikling av lærer- og lederrollen i skolen

Samtidig med at ulike læreplaner har hatt ulike læringsfokus, har også skolen som organisasjon gjennomgått forandringer. Både skiftende organisasjonelle syn og skiftende læringssyn har påvirket hvordan lærer- og lederrollen har blitt, og blir, utøvd i skolen. Overordnet for hele perioden har vært skolens rolle som danningsarena for elevene (Meld. St. 11, 2008-2009, kap. 4.1), men mens lærerne historisk har arbeidet selvstendig, med

individuell ansvar for fag, klasser og organisering av arbeidsdagen (Lillejord, 2003, s37) har de ulike skolereformene hatt som premiss at lærerne i stadig større grad samarbeider og evner å arbeide tverrfaglig. (Meld. St. 11, 2008-2009, kap. 4.1). Samtidig har lærerrollen endret seg fra for en stor del bare å fokusere på formidling av kunnskap og ferdigheter til også å skulle tilrettelegge for elevenes læring (ibid.). Denne tosidige rollen fremholdes i Mønsterplan av 1987 og forsterkes i Reform 97, hvor lærerens rolle også blir mer holistisk ved at han også skal lede elevenes demokratiske, kulturelle og sosiale utvikling (ibid.)

Målfokuset i skolen, som ble særlig merkbart fra begynnelsen av 1990-tallet som overordnet styringsprinsipp (Dons, 2010, s85), har samtidig lagt sterke føringer for både lærer- og lederrollen i norsk skole. Målstyringen, med klare forbindelser til NPM, fokuserer i stor grad på de instrumentelle dimensjonene ved utdanning (ibid), og ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 ble det også innført kompetansemål i alle fag som uttrykk for dette. Et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem ble også utviklet, som skal dokumentere elevenes læring og bidra til dialog og åpenhet (Meld. St. 11, 2008-2009, kap. 4.3.2).

Samtidig understreker også Kunnskapsløftet det holistiske perspektivet ved å videreføre læreplanens generelle del, med fokus på dannelsesperspektivet, og ved å fokusere på betydningen av at elevene utvikler grunnleggende ferdigheter, holdninger og kompetanser på tvers av ulike fag (ibid). Reform 97 bidro til å styrke lærerens rolle som forbilde, i tillegg til å skulle lede elevenes utvikling sosialt, kulturelt og demokratisk, og Kunnskapsløftet utvider rollen ved å understreke ansvaret læreren har for elevenes læringsutbytte, samtidig som man fokuserer på lærernes profesjonelle frihet til å nå målene (ibid).

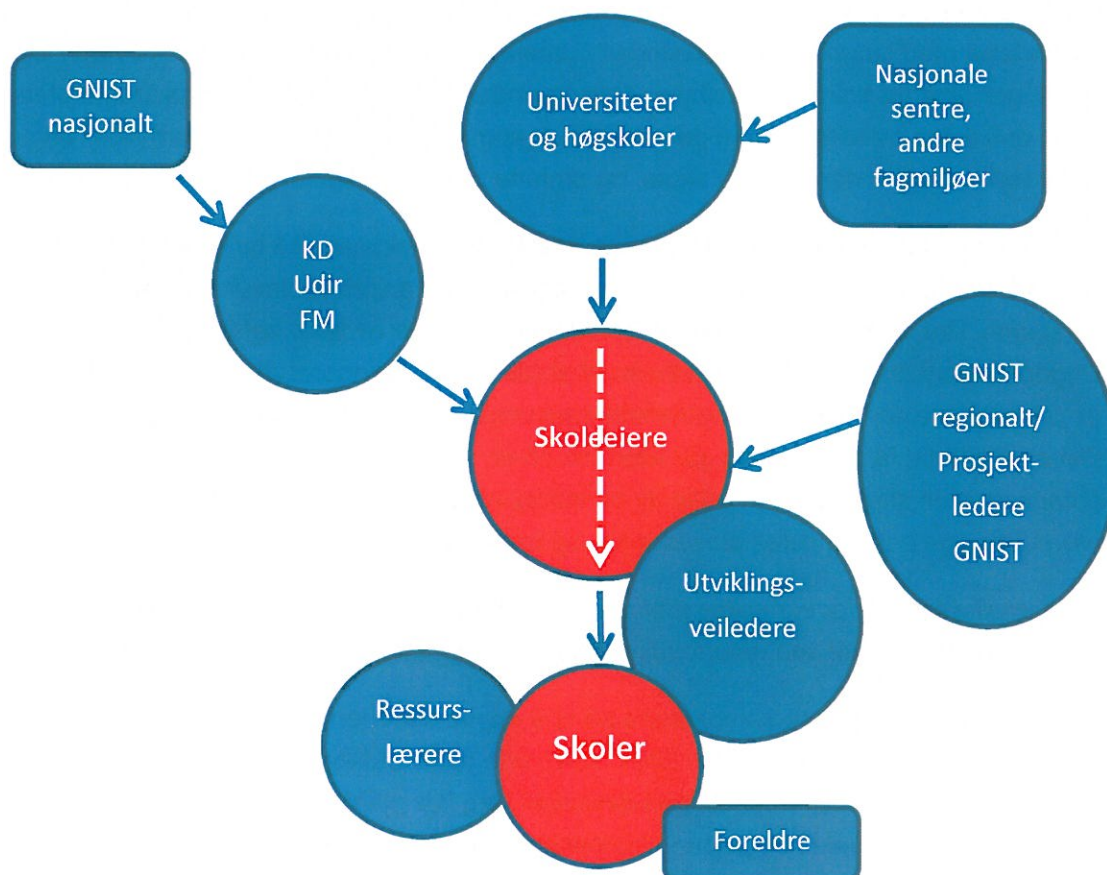
Også lederrollen i norsk skole har gjennomgått store forandringer de siste ti-årene. En overgang fra en individuelt orientert skole til en vi-skole setter store krav til organisering. Samtidig har den NPM-inspirerte vektleggingen av målstyring, hvor målene i stor grad er bestemt sentralt, og hvor også sentrale vurderingssystemer for måloppnåelse er innført, lagt føringer for utøvelsen av lederrollen (Dons, 2010, s85). Kommuneloven fra 1992 førte også til at mange kommuner endret sin organisasjonsform fra tre til to nivåer, hvor rektorer i kommuner med en slik modell har fått et totalansvar for drift av skolen (ibid, s88). Kommunereformen gir tilsynelatende større frihet for skoleleder, men også et større ansvar.

Samtidig skal skolelederen innfri kravet om å være både pedagogisk og administrativ leder. I følge Lillejord (2003, s119) har den første formen for ledelse en kommunikativ tilnærming, med fokus på lærings- og utviklingsprosesser, mens den andre har en instrumentell tilnærming og fokuserer på struktur, prosedyrer og produkter. Begge må, i følge henne, ivaretas, og det viktige for en leder er å finne en balanse mellom de to ledelsesperspektivene. Dersom vi knytter dem opp mot utfordringene nevnt i forrige kapittel, kan vi si at både målstyring og tonivåmodell krever store administrative ferdigheter. Men samtidig skal rektor være pedagogisk leder for sin skole, noe som fokuserer på det andre ledelses-perspektivet. Det er viktig at rektor er pedagogisk leder, både for å innfri skolens mandat, slik den uttrykkes gjennom formålsparagraf og læreplanens generelle del, og for å nå mer spesifikke pedagogiske mål.

#### 1.4 Bakgrunn for studien

Ungdomstrinn i utvikling, heretter kalt Ungdomstrinnsatsingen, er en nasjonal satsing som omfatter alle ungdomsskoler og skoler med ungdomstrinn i landet. I tillegg til *Skolebasert kompetanseutvikling for ungdomstrinnet*, som er den viktigste delen av satsingen, omfatter den også utbygging av *nettressurser* til bruk for alle skoler, og utvikling av *nettverk* mellom skoler og mellom skoleeiere. Satsingen gjennomføres i perioden 2012 - 2017 i regi av Utdanningsdirektoratet og bygger på Stortingsmelding 22 (2010 – 2011). Her fokuseres det på at elevenes motivasjon og læring kan økes ved at ungdomstrinnet gjøres mer relevant, praktisk, variert og utfordrende for elevene. Utdanningsdirektoratet har definert Skolebasert kompetanseutvikling for ungdomstrinnet på følgende måte: «Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid.» (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s7). Prioriterte områder er regning, skriving, lesing og klasseledelse, og følgende målsettinger skal gjelde for elevenes grunnopplæring: «Alle skal inkluderes og oppleve mestring, alle skal beherske grunnleggende ferdigheter, alle skal fullføre videregående opplæring» (ibid., s4).

Mange aktører er involvert i denne satsingen, og samspillet mellom de ulike aktørene kan illustreres på følgende måte:



Figur 2: Ulike aktører i Ungdomstrinnsatsingen (Utdanningsdirektoratet, 2013b, s4)

Alle skoler med ungdomstrinn får tilbud om å delta i satsingen. I løpet av den tiden satsingen varer, vil alle skoleeiere få tilbud om at hver deltakerskole blir fulgt opp av en høyskole eller et universitet, i tillegg til at det blir stilt midler til disposisjon til frikjøp og skolering av ressurslærere og til skolering av skoleeiere og skoleledere. Denne perioden strekker seg over ett og et halvt år.

## 1.5 Problemstilling og forskningsspørsmål

### 1.5.1 Problemstilling

I perioden 1987 – 2007 ble det gjennomført tre ulike læreplanreformer, Mønsterplanen av 1987, Reform 97 og Kunnskapsløftet (2007). I perioden etter at Kunnskapsløftet, den foreløpig siste læreplanen, ble innført, har det i tillegg blitt initiert en rekke nasjonale satsinger, hvorav de viktigste er: Bedre vurderingspraksis (2007-2009), Kompetanse for kvalitet (2009-2012), Bedre læringsmiljø (2009-2014), Skole- og kommuneutviklingsprogrammet (2010-2012), Ny GIV (2010-2013), Vurdering for læring (2010-2014), Lesesatsingen (2010-2014), Veilederkorps (2010-) og Kompetanse for kvalitet (2012-2015).

Alle satsingene har hatt som siktemål å bedre den læringen som foregår i skolen og å gjøre lærere, skoleledere og skoleeiere bedre i stand til å utvikle skolen videre. Imidlertid er et viktig spørsmål i hvilken grad alle reformene og satsingene har bidratt til, og bidrar til, en positiv utvikling og kompetanseheving i skolen. I følge rammeverket som er utviklet i forbindelse med Ungdomstrinnsatsingen (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s5) bygger den på erfaringer gjort fra tidligere satsinger. I tillegg understrekes det i Utdanningsdirektoratets egen definisjon av satsingen at den skal ta utgangspunkt i de prosesser som skjer på egen arbeidsplass, altså den enkelte skole, og omfatte alle arbeidstakere (ibid., s7)

Med utgangspunkt i disse betraktningene ønsker jeg å fokusere på hvilke former for kompetanseheving som finner sted hos personalet i en enkelt skolevirksomhet som deltar i satsingen. Det foreligger en rekke nasjonale evalueringer av ulike satsinger, også av Ungdomstrinnsatsingen, hvor Postholm et al (2013) har gjennomført en omfattende studie av de pilotskolene som deltok i Ungdomstrinnsatsingen året før den egentlige satsingen startet. Det er imidlertid få studier som går nært inn på en enkelt virksomhet, og som beskriver de prosesser som skjer her som følge av en statlig initiert satsing. Jeg ønsker å foreta en slik nærstudie og beskrive disse prosessene, og har valgt følgende problemstilling:

*Hvilke former for kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling finner sted i en skolevirksomhet ved gjennomføringen av kompetanseutviklende prosesser?*

En vanlig måte å definere kompetanse på er å knytte sammen begrepene kunnskap, holdninger og ferdigheter (Irgens, 2007, s34), noe også Utdanningsdirektoratets definisjon av Ungdomstrinnsatsingen avspeiler. Jeg har gjennom min problemstilling valgt å ta utgangspunkt i begrepene kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling og knytte disse opp mot i hvilken grad det skjer en praksisendring i virksomheten. Dette er gjort både fordi økt kunnskap er avgjørende for at det skal skje en kompetanseutvikling, og

fordi Ungdomstrinnsatsingen, slik den er beskrevet av Utdanningsdirektoratet, har et sterkt fokus på kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling.

### 1.5.2 Forskningsspørsmål 1

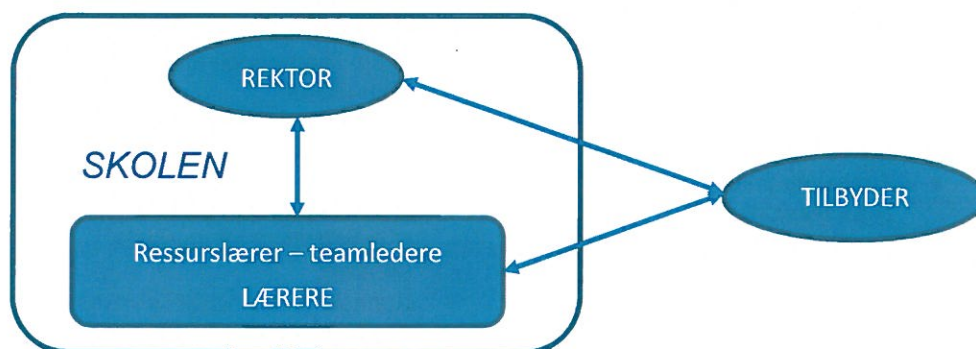
I *Strategi for ungdomstrinnet* (Kunnskapsdepartementet, 2012, s12) slås det fast at det forventes at lærerne «samarbeider med kolleger og deler erfaringer med sikte på å øke egen og kollegiets kompetanse» og at skolelederne «etablerer gode arenaer for kompetansedeling og erfaringsdeling på den enkelte skole og mellom skoler». Ut fra disse målsettingene for Ungdomstrinnsatsingen har jeg valgt å konkretisere studiens problemstilling i følgende første forskningsspørsmål:

*Hvordan deles og utvikles kunnskap i spennet mellom individuell læring og kollektiv læring?*

Forskningsspørsmålet fokuserer på at kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling både skal bidra til individuell og kollektiv læring. Samtidig ligger det til grunn for spørsmålet et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn, hvor kunnskapsprosesser ikke sees på som lineære, avsluttende prosesser mellom enkeltindivider. I stedet sees både individuell og kollektiv læring på som resultater av interaktive og dynamiske prosesser i og mellom enkeltindivider og grupper.

### 1.5.3 Forskningsspørsmål 2

Ungdomstrinnsatsingen har mange ulike aktører, og det er avgjørende at rollene til de ulike aktørene er avklart, og at samspillet dem imellom er best mulig. I tillegg til lærerne og skolens ledelse, er høgskole og universitet (tilbyder) sin rolle avgjørende for om satsingen skal lykkes, da det er disse tre aktørene som vil kunne ha en direkte innvirkning på det som skjer i klasserommet. Ut fra denne erkjennelsen vil jeg i studien også fokusere på rollene til lærerne, rektor og tilbyder i satsingen, målt opp mot den kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling som finner sted. Ungdomstrinnsatsingen legger til grunn et samspill mellom disse tre aktørene, som kan illustreres på følgende måte:



Figur 3: Forholdet mellom rektor, lærere og tilbyder (egen illustrasjon)

Det andre forskningsspørsmålet blir dermed:

*Hvordan deles og utvikles kunnskap i spennet mellom rektorrollen, lærerrollen, og tilbyderrollen?*

Spørsmålet er en erkjennelse av at det alltid vil være en spenning mellom de tre rollene, og at graden av kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling vil være avhengig av hvilken form og hvilken kvalitet samspillet mellom dem får. Samtidig er ikke disse rollene statiske og likt definert fra en virksomhet til en annen. Tilbyder vil i utgangspunktet ha avstand til virksomheten, men graden av avstand vil være avhengig av de prosesser som skjer i forkant av og under prosjektperioden. På samme måte vil lederrollen og de ansattes rolle kunne være ulike fra virksomhet til virksomhet og variere over tid, avhengig av hva situasjonen er i virksomheten, de temaene det fokuseres på, og de prosesser som blir gjennomført.

## 1.6 Kunnskapssyn

De siste 100 årene har i hovedsak to ulike kunnskapssyn vært rådende (Lillejord, 2003, s44-45). Mens det første vekselvis blir benevnt som strukturelt, instrumentelt, positivistisk, funksjonalistisk og objektivistisk, blir det andre kunnskapssynet benevnt som praksisorientert, prosessuelt, pragmatisk og konstruktivistisk (Ertsås og Irgens, 2014, s7). Det første kunnskapssynet bygger på en forestilling om at kunnskap både er objektiv av natur og adskilt fra mennesker, mens det andre synet bygger på den forestillingen at kunnskap er knyttet til, og umulig å skille fra, de handlinger som blir utført (Hislop, 2009, kap. 2 og 3). Følgelig vil, i følge dette kunnskapssynet, all kunnskap være subjektiv og må derfor sees i en kontekstuell sammenheng.

Irgens (2007) har synliggjort viktige forskjeller mellom kunnskapssynene på følgende måte:

<b>Strukturelt perspektiv</b> (statisk, objektivistisk)	<b>Prosessuelt perspektiv</b> (dynamisk, praksisbasert)
<ul style="list-style-type: none"><li>• Kunnskap er resultat av en intellektuell prosess, frukten av tenkning</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 – kunnskapsprosessen er like viktig som kunnskap</li><li>• Kunnskap er subjektiv, knyttet til maktforhold og konstant utfordret</li><li>• Kunnskap er innbakt i kulturen</li><li>• Taus og eksplisitt kunnskap henger sammen</li><li>• Kunnskap er multidimensjonal og i praksis vanskelig å atskille i kategorier</li></ul>

Tabell 1: Sammenligning av strukturelt og prosessuelt syn på kunnskap (Irgens, 2007, s59)



Historisk har det vært vanskelig å knytte sammen de to kunnskapssynene, da det første bygger på en positivistisk, empirisk tilnærming, hvor objektivitet er en avgjørende forutsetning, mens det andre bygger på en hermeneutisk, fortolkende tilnærming, hvor ingenting er objektivt (Nyeng, 2004, s67). Imidlertid virker det som om Ungdomstrinnsatsingen, slik den er beskrevet i plan, rammeverk og strategidokument, har hentet elementer fra begge kunnskapssyn. Satsingen har et klart praksisperspektiv ved å understreke viktigheten av å få i gang utviklende prosesser i skolene, og at de ulike aktørene samhandler. Samtidig er det satt opp definerte mål for satsingen og uttalt at det skal utarbeides indikatorer som viser i hvilken grad man lykkes, noe som avspeiler en større grad av strukturell tilnærming. Det kan dermed virke som om satsingen både har en praksisbasert og prosessuell tilnærming for å sikre en virkelighetsnær forståelse, og en strukturell tilnærming for å ivareta myndighetenes behov for styring av satsingen.

Jeg legger i min studie til grunn et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn, hvor jeg i større grad ønsker å avdekke og beskrive de *prosesser* som inntreffer i virksomheten som del av satsingen, enn i hvilken grad de oppsatte målene nås. Det siste vil uansett være vanskelig å fastslå på nåværende tidspunkt, da empiriskolen bare er kommet under halvveis i satsingsperioden. I følge Lillejord (2003, s96) legger et konstruktivistisk kunnskapssyn til grunn at «kunnskap er noe som konstrueres av mennesker i sosial interaksjon». Samtidig er sosial konstruktivisme ikke et entydig kunnskapssyn, men kan anta ulike former, alt fra å hevde at det fins et fortolkningsmangfold av virkeligheten, som må tas hensyn til, til å hevde at kunnskap er en illusjon, fordi alle faste holdepunkter og verdier er gått i oppløsning (Nyeng, 2004, s153-156). Mitt utgangspunkt er nært knyttet til den første beskrivelsen, hvor jeg erkjenner at det fins en reell virkelighet som kan beskrives, men at den, fordi vi alle er forskjellige, vil bli fortolket på ulike måter. Samtidig legger jeg til grunn et konstruktivistisk perspektiv ved å erkjenne at den sosiale virkeligheten forandrer seg kontinuerlig, da den både konstrueres og fortolkes hele tiden i samhandling mellom mennesker og mellom mennesker og omgivelser.

### **1.7 Empiri og analysemetode**

Prosjektet er en singlecasestudie, som tar utgangspunkt i én ungdomsskole. Skolen er med i Ungdomstrinnsatsingen i perioden 2013 - 2014 og samarbeider med Høyskolen i Nord-Trøndelag (HiNT), som er tilbyder for de aller fleste deltagerkolene i fylket. Med utgangspunkt i en sosialkonstruktivistisk tilnærming ønsker jeg å fokusere på de ulike aktørenes opplevelse av satsingen så langt og har valgt en fenomenologisk tilnærming. En slik tilnærming innebærer at man tar utgangspunkt i «den mening mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen» (Postholm et al, 2013, s27). Det er videre vanlig å skille mellom et psykologisk, individuelt perspektiv og et sosiologisk perspektiv, hvor det første fokuserer på enkeltindividets opplevelser, mens det andre er opptatt av sosiale interaksjoner mellom medlemmer av en gruppe. Jeg har brukt begge disse to tilnærmingene i min studie.

Den vanligste måten å samle inn data på i en fenomenologisk studie er gjennom intervjuer (Johannessen et al., 2010, s83), og jeg har gjennomført til sammen 5 dybdeintervjuer: 2 singleintervjuer og 3 gruppeintervjuer. Skolen gjennomførte vinteren 2014, midt i prosjektperioden, en ståstedsanalyse. Dette er en undersøkelse/analyse av skolen, hvor man inkluderer resultatene på eksamen, nasjonale prøver og elevundersøkelsen. I tillegg inngår i ståstedsanalysen en omfattende spørreundersøkelse blant de ansatte, kalt egenvurdering, som fokuserer på deres oppfatning av skolen som organisasjon. Jeg har benyttet de ansattes egenvurdering som del av studien, i tillegg til dybdeintervjuene, da det har gitt meg muligheten for å gjennomføre metodetriangulering, og dermed øke studiens validitet. For å få bakgrunnskunnskap om skolen har jeg også gjennomført en dokumentanalyse, som blant annet omfatter rapporteringer gjennomført av skolen, organisasjonskart, historie, visjon, målsettinger, møtereferater og utviklingsplan.

## 2. Beskrivelse av empiriskolen

Skolen det forskes på, har ca 350 elever og i underkant av 60 ansatte. Dens historie går tilbake til 1970, til innføringen av 9-årig grunnskole, som var bestemt av Stortinget året før. Skolen har bare hatt to rektorer i denne perioden, hvorav nåværende rektor har vært leder for skolen siden 1999. Elevene på skolen er fordelt på 14 elevgrupper, fire i 8. og fem i 9. og 10. årstrinn. Personalet er ledet av rektor, assisterende rektor og en inspektør, som også har ansvar for hvert sitt årstrinn. De ansatte er delt inn i 6 lærerteam, 2 på hvert årstrinn, som hver ledes av en teamleder. Skolens plangruppe, som består av rektor, assisterende rektor, inspektør, de 6 teamlederne og ressurslærer, leder utviklingsarbeidet ved skolen. Ressurslærer har vært med i plangruppen siden høsten 2013, da skolen ble med i Ungdomstrinn-satsingen.

Skolen hadde erfaringer med flere typer satsinger i årene før man ble med i denne satsingen. To år før hadde man blitt med i kommunens satsing på lesing, gjennom leseprogrammet SOL<sup>3</sup>, og skolen bestemte seg på samme tid for å ha klasseledelse som fokusområde, etter ønske fra personalet. Før lesesatsingen var det også gjennomført en skolebasert satsing i matematikk, da skolen opplevde at elevenes karakterer i faget hadde gått ned.. Høsten 2012 gjennomførte fylkesmannen tilsyn ved skolen, hvor det blant annet kom fram at skolen manglet et helhetlig vurderingssystem og utviklingsmål for virksomheten. Dette førte til at man bestemte seg for å bli med i den nasjonale satsingen *Vurdering for læring*. Våren 2013 gjennomførte så skolen ståstedsanalysen for grunnskoler, og resultatene av denne, samholdt med erfaringene fra de tidligere satsingene, gjorde at man bestemte seg for å ha som satsingsområder *Regning som grunnleggende ferdighet* og *Klasseledelse* i forbindelse med Ungdomstrinnsatsingen. Etter hvert ble det også bestemt at *Vurdering for læring* skulle videreføres som del av denne satsingen.

---

<sup>3</sup> SOL står for *Systematisk Observasjon av Lesing* og er et leseprogram til bruk i grunnskolen. Programmet skal bidra til elevenes leseutvikling gjennom diagnostisering av deres leseferdigheter, oppfølging av leseutvikling gjennom hele grunnskolen og kompetanseheving for lærerne. (Lastet ned 24.4.2014 fra <http://www.sol-lesing.no/>)

Gjennom flere møter mellom skolen og tilbyder våren og tidlig høst 2013, ble det avklart hvilken rolle høyskolen skulle spille i skolens deltagelse i Ungdomstrinnsatsingen. Man ble enige om at høyskolen som tilbyder skulle fokusere på organisasjonsutvikling og etter hvert klasseledelse, og gi tilbud gjennom kortere kurs for personalet og hele planleggingsdager. Det ble også bestemt at høyskolen ikke skulle gi tilbud i regning som grunnleggende ferdighet, noe som, i følge skolen, hovedsakelig skyldtes to grunner. Den første var at man mente tilbudet fra høyskolen var for dårlig, og den andre at skolens ledelse mente ressurslærer, som var matematikklærer, ville være i stand til å gi kollegene en god innføring i temaet. Dette ikke minst fordi det var tilgjengelig gode ressurser på nettet i regi av Utdanningsdirektoratet.

### 3. Teoretiske perspektiver

Jeg vil i dette kapittelet først gå nærmere inn på begrepet «lærende organisasjoner», og knytte dette Argyris og Schön (1978) sine beskrivelser av enkelt- og dobbeltkretslæring og Senge (1990, 2006) sin beskrivelse av en lærende organisasjon. Et gjennomgående perspektiv i Ungdomstrinnsatsingen, slik blant annet *Plan for kompetanseutvikling på ungdomstrinnet* beskriver den (Utdanningsdirektoratet, 2013, s6), er å utvikle skolen som organisasjon, og i Stortingsmelding 22 (2010-11, kap. 10.1) beskrives skolen som en lærende organisasjon. Viktige spørsmål i denne sammenheng er hva en lærende skole er og hvordan det kan skapes rom for læring? Her vil jeg ta utgangspunkt i beskrivelser og modeller utviklet av Lillejord (2003, s70) og Irgens (2010, s209)

Begge forskningsspørsmålene fokuserer på deling og utvikling av kunnskap, og som analyseverktøy, spesielt i forbindelse med det første spørsmålet, velger jeg å ta utgangspunkt i Nonaka og Takeuchi (1995) sin SEKI-modell. Sentralt i denne modellen er begrepene taus og eksplisitt kunnskap, og jeg redegjør derfor i dette kapittelet også for ulike forståelser av begrepene, med særlig vekt på hvordan Polanyi (1958, 1966) og Nonaka & Takeuchi beskriver dem. Selv om SEKI-modellen er svært utbredt, er den også omdiskutert. Jeg vil derfor i dette kapittelet og i metodekapittelet redegjøre for ulike motforestillinger mot modellen og begrunne hvorfor, og ut fra hvilke forutsetninger, jeg likevel velger å benytte den. I forbindelse med det andre forskningsspørsmålet har jeg valgt å analysere aktørenes roller med utgangspunkt i tre ulike perspektiver: 1) hvordan rollen beskrives i styringsdokumentene, 2) egen rolleforståelse, 3) andres opplevelse av rolleutøvelsen.

I drøftingskapittelet vil jeg i forbindelse med det første forskningsspørsmålet, som fokuserer spesielt på forholdet mellom individuell og kollektiv kunnskapsutvikling, benytte Irgens (2010, s136) sitt *Utviklingshjul for en skole i bevegelse*, Dette beskriver på en illustrerende måte sammenhengen, men også spenningen, mellom individuell og kollektiv utvikling. For å sikre balanserte prosesser er det viktig at begge dimensjonene ivaretas. Hjulet tar også for seg forholdet mellom drift og utvikling, hvor det er viktig med et driftssystem som fungerer, for at utvikling skal finne sted.

Det andre forskningsspørsmålet vil jeg drøfte med utgangspunkt i Lillejord (2003, s70) sin interessentmodell, som bygger på Habermas (1981/1997) sine teorier om hvordan spenningen mellom aktørens «livsverden» og systemverdenen kan true rolleforståelsen, men også føre til utvikling. Jeg vil, i forbindelse med lederrollen, se på ulike ledelseperspektiver, med særlig fokus på transaksjonsledelse, transformasjonsledelse og distribuert ledelse. Videre vil jeg i forbindelse med lærerrollen se på Hargreaves og Fullan (2012) sin forståelse av begrepet *Professional Capital*, som fokuserer på behovet for samhandling for å utvikle profesjonalitet hos læreren. Til slutt vil jeg, i forbindelse med tilbyders rolle, bruke en modell av Ertsås og Irgens (2012, s204), som viser hvordan teoretisering kan forbedre praksis, og drøfte betydningen av å utvikle felles språk og kulturforståelse.

### 3.1 Lærende organisasjoner

Morgan (2004, s96) stiller det betimelige spørsmålet om organisasjoner kan lære å lære? I følge Gottschalk (2004, referert i Irgens, 2007, s33-35) er utgangspunktet for læring data, som bearbeides slik at den gir informasjon, og som så videreutvikles og blir til kunnskap:

Data → Informasjon → Kunnskap

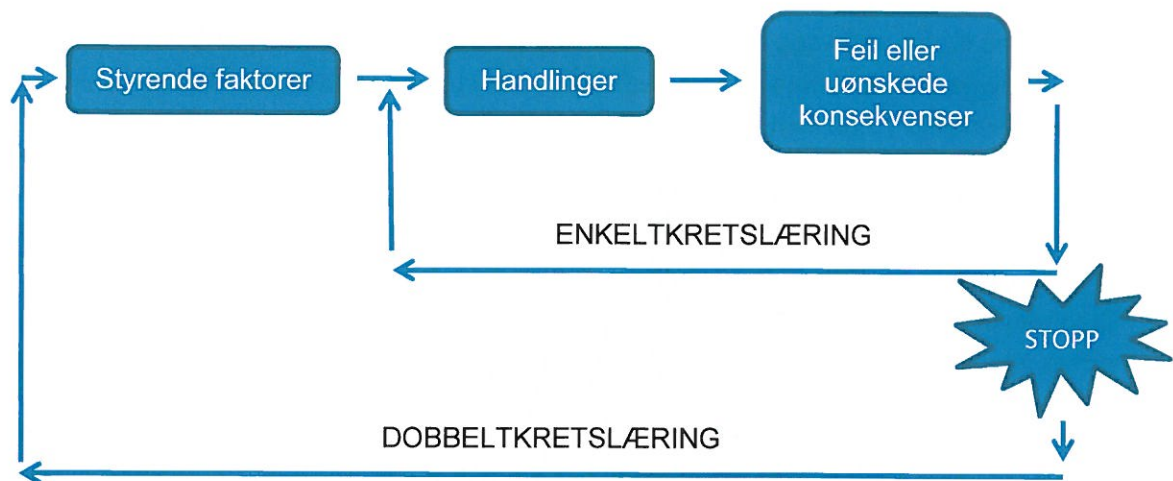
Bevissthet om disse prosessene benytter blant annet kybernetikken seg av, hvor informasjon, kommunikasjon og kontrollsystemer settes i sammenheng, og hvor siktemålet opprinnelig var å avdekke og korrigere feil. Kybernetikken bygger på fire hovedprinsipper:

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 normaltstanden.
4. De må sette i verk korreksjoner i atferden når avvik blir registrert.

(Morgan, 2004, s95)

Samtidig er disse prinsippene uttrykk for læring bygd på negative tilbakemeldinger; det er korrigerende tilbake til «normalen», som er målet. Men hva skjer når endringer i forutsetningene gjør at det normale ikke lenger er hensiktsmessig for organisasjonell utvikling? Dette har gjort at dagens kybernetikere i dag skiller mellom de prosessene som beskrives ovenfor, og prosesser hvor målet er at systemet skal lære å lære. Det siste innebærer metakognitive systemer, hvor man evner å sette spørsmålsteget ved egen praksis.

Denne tenkningen har blant annet Chris Argyris og Donald Schön (1978) bygd på i sitt arbeid, hvor de beskriver hvordan lærende organisasjoner skapes. Gjennom å fokusere på begrepene enkelt- og dobbeltkretslæring, hva som kjennetegner hver av prosessene, og hva som skiller dem, har de konkretisert hvordan metakognitive prosesser kan etableres i organisasjoner. Mens de fire kybernetiske prinsippene er uttrykk for enkeltkretslæring, innebærer dobbeltkretslæring et metakognitivt perspektiv som enkeltkretslæring mangler. Likheter og ulikheter mellom enkelt- og dobbeltkretslæring, slik Argyris og Schön beskriver dem, kan illustreres på følgende måte:



Figur 4: Enkelt- og dobbeltkretslæring (Argyris, 1990, illustrert i Irgens, 2007, s123)

Enkeltkretslæring bygger på kybernetiske prinsipper, hvor hensikten er å avdekke feil eller uønskede konsekvenser og iverksette handlinger for å rette opp og korrigere dem. Denne formen for læring fungerer så lenge de grunnleggende forutsetningene er stabile og holder, eller det bare dreier seg om enkeltstående hendelser. Men i mange situasjoner er det de underliggende forholdene som er årsak til det som ikke fungerer, og som må forandres dersom reell forbedring og utvikling skal finne sted. Dette innebærer ofte at grunnleggende og vanskelige spørsmål må stilles, noe som kan oppleves som krevende og utfordrende. Det er imidlertid avgjørende at man evner å passere «stopp»-skiltet og ta tak i disse utfordringene dersom varig endring skal finne sted.

Peter Senge bygger for en stor del på Argyris og Senge sitt arbeid når han utviklet sine fem disipliner for organisasjonsutvikling. Han beskriver lærende organisasjoner (learning organizations) på følgende måte:

Organizations where people continually expand their capacity to create the results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning how to learn together.

(Senge, 2006, s3)

Senge beskriver fem ulike disipliner som kjennetegner en lærende organisasjon: 1) personlig dyktighet, 2) mentale modeller 3) utvikle felles visjon, 4) team-læring og 5) systemisk tenking,. Begrepet «disiplin» forklarer Senge som "a body of theory and technique that must be studied and mastered to be put into practice" (Senge, 2006, s10). Han fremholder videre at den femte disiplinen, systemisk tenkning, er den viktigste, da den integrerer alle de andre disiplinene og vektlegger samhandlingen mellom dem.

*Personlig dyktighet* (Personal Mastery) innebærer aktørenes evne til både å være visjonær og realistisk samtidig. Det er viktig å ta utgangspunkt i den virkeligheten en befinner seg i, samtidig som en kontinuerlig avklarer hva som er viktig for en, og klargjør og utdyper ens personlige visjon, som kommer innenfra. Senge understreker at en personlig visjon ikke er

det samme som å sette seg mål og delmål. Når man knytter visjonsbegrepet opp til enkeltindivider, kan det bare forstås ved å knytte det til individets opplevelse av hensikt, i vid forstand hensikten med livet.

*Mentale modeller* (Mental Models) er ifølge Senge grunnleggende antagelser og generaliseringer, som påvirker hvordan vi handler, og hvordan vi forstår verden. Det er viktig at disse mentale modellene bringes til overflaten, slik at de kan bli drøftet og testet ut. Gjennom slike prosesser vil noen modeller og forestillinger kunne bli forsterket og utviklet videre, mens andre vil bli erstattet med nye mentale modeller.

*Utvikle felles visjon* (Building Shared Vision) handler om organisasjonens kapasitet til å holde fast ved et felles bilde av den fremtiden man ønsker å skape. «Ønsker» er et viktig stikkord i denne sammenheng, hvor aktørene ikke blir fortalt at visjonen til virksomheten skal være slik eller slik, men at de selv ønsker det. Dette innebærer at virksomhetens visjon må være en delt visjon, ikke en som sentrerer rundt en sterk leder. Når den felles visjonen avspeiler hver enkelt aktørs personlige visjon, blir arbeidet for å nå visjonen viktig for den enkelte. Mange virksomheter mangler evnen til å omgjøre individuelle visjoner til en visjon alle deler. Dette er imidlertid avgjørende for at det utvikles ekte forpliktelse hos de ansatte og ikke bare føyelighet.

*Team-læring* (Team Learning) starter, i følge Senge, med dialog, hvor aktørene bringer fram sine antagelser, og hvor man reflekterer sammen. Disse prosessene kan så lede fram til ny kunnskap og ny forståelse av temaet. Samtidig handler også dialog om at man lærer å kjenne igjen de samhandlingsmønstrene som fremmer læring, og hvilke som ikke gjør det. Ofte er forsvarsmønstre dypt grunnfestet i hvordan team fungerer, og uten denne bevisstheten vil samhandling i team like ofte undergrave læring som å fremme den.

*Systemisk tenkning* (Systems Thinking) innebærer å anvende et helhetsperspektiv på organisasjonen, hvor man ikke bare fokuserer på enkeltdeler og enkelthendelser, men søker å identifisere og forstå overordnede mønstre og sammenhenger. Mens et systemperspektiv til vanlig fokuserer på årsak og virkning ut fra lineare og kausale forståelsesmodeller, innebærer et systemisk perspektiv at man ser virkeligheten som sirkulære og sammenhengende prosesser, som gjensidig påvirker hverandre.

### **3.1.1 Skolen som lærende organisasjon**

Begrepet «lærende organisasjon» ble første gang brukt av norske skolemyndigheter i Stortingsmelding 30 (2003-2004, s3). Senere er begrepet blant annet brukt i *Prinsipper for opplæringen* (Utdanningsdirektoratet, 2014, s5), som ble fastsatt av Kunnskapsdepartementet i 2006, som del av Kunnskapsløftet. Begrepet brukes også både i Stortingsmelding 22 (2010-2011, kap. 10.1), som er utgangspunktet for ungdomsskolesatsingen, og i *Motivasjon og mestring for bedre læring* (2012, s4), hvor Kunnskapsdepartementet tilkjennegir sin strategi for satsingen. Selv om ingen av grunnlagsdokumentene for Ungdomstrinnsatsingen gir en formell definisjon av begrepet, beskrives skolen som lærende organisasjon på følgende måte i stortingsmeldingen:

Skolen skal være en lærende og dynamisk organisasjon. Det ligger i det at den må legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid, og at den også må være åpen for impulser utenfra. En lærende skole har endringskapasitet og vilje til kontinuerlig utvikling, og den overlater ikke til den enkelte lærer å ta ansvar for nye satsingsområder

(Meld. St. 22 2010-11, kap 10.1)

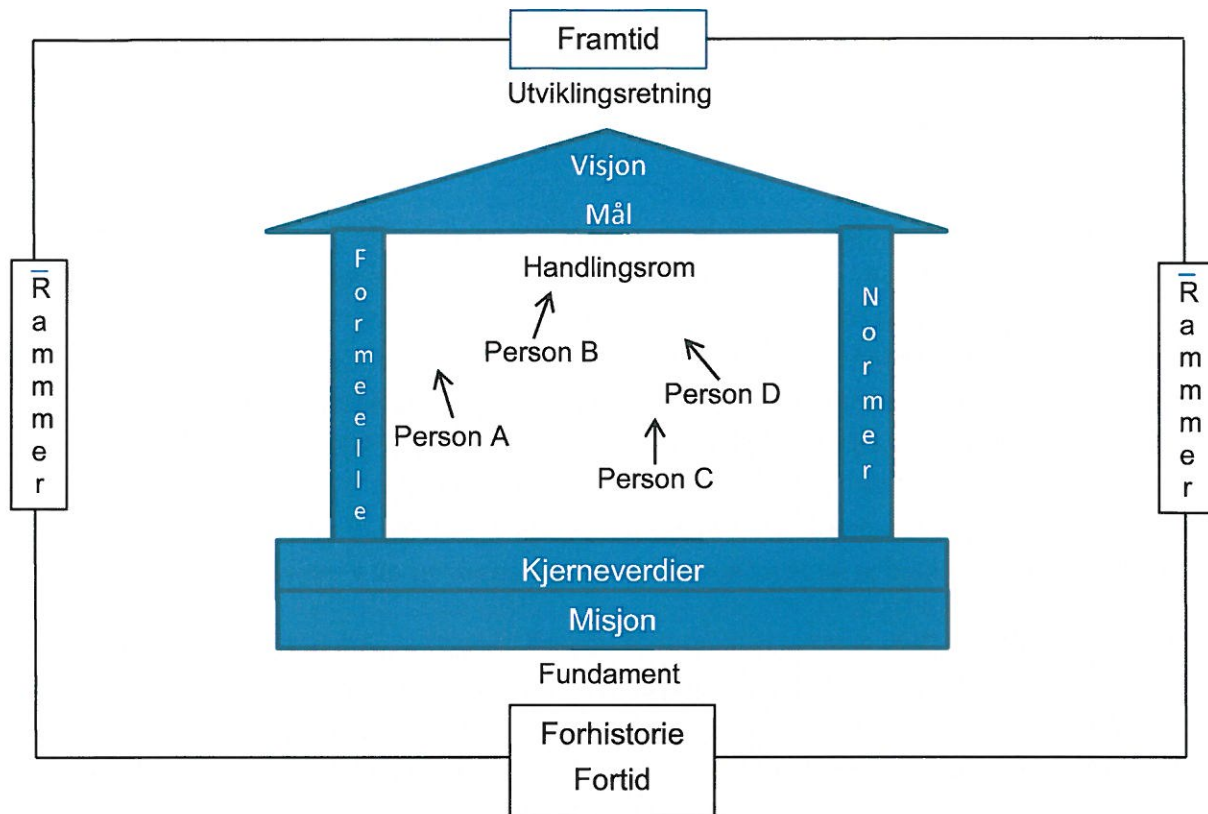
Når Lillejord (2003, s21) skal forklare nødvendigheten av at skolen blir en lærende organisasjon, tar hun utgangspunkt i at skolens kjerneaktivitet er elevenes læring. Denne læringen er imidlertid mangetydig og handler ikke bare om at elevene skal tilegne seg fagstoff, men innebærer også en dannelsesprosess og en handlingsdimensjon. Dermed er det viktig at de overordnede problemstillingene er førende for alle aktiviteter som foregår i skolen, noe som innebærer at den i større grad må bli en lærende skole. I følge Lillejord (ibid, s35) er de fleste teoretikere enige om at lærende organisasjoner kjennetegnes av 1) at alle nivåer er involvert, 2) det er en vedvarende prosess, og 3) det tenkes alltid helhetlig. Samtidig er læring en komplisert prosess da den både er en relasjonell, en sosial og en kontekstuell aktivitet.

Hun peker også på flere årsaker til at organisasjonell læring i skolen har vært vanskelig å få til (ibid., kap 1). En flat organisasjonsstruktur har vanskeliggjort informasjonsflyt, oppgaver, funksjoner og ansvar har for en stor del vært oppsplittet og delt på mange, det fokuseres mye på byråkratiske oppgaver, og det er stor avstand mellom de oppgaver skolene forventes å ivareta, og det de makter å realisere. De ansatte arbeider også for en stor del alene, noe som vanskeliggjør systematisk refleksjon over egen praksis, og skolen mangler et felles fagspråk, et metaspråk, som blant annet kunne skapt distanse til egen praksis og gjort egenrefleksjon lettere.

### **3.1.2 Skape et handlingsrom for en lærende skole**

Den beskrivelsen Stortingsmelding 22 (2010-11, kap 10.1) gir av skolen som en lærende organisasjon kjennetegnes blant annet av at lærerne gjennom samarbeid kan lære av hverandre, og at skolen har endringskapasitet. Men dette betinger at det fins et rom for utprøving i organisasjonen. Dersom skolen skal være mottakelig for nye impulser i betydning av at de påvirker og blir en del av virksomheten, må det være rom for at disse ideene kan testes ut i møte med elevene.

Irgens (2000) har laget en rammemodell som beskriver hvordan et slikt handlingsrom kan skapes i en virksomhet. Modellen synliggjør at det både fins strukturelle og kulturelle rammer, samtidig som den har et verdifundament og kjerneoppgaver, som skal utføres, og målsettinger og en visjon, som angir utviklingsretningen. Med utgangspunkt i organisasjonens forhistorie skal fremtiden utmeisles. Fundamentet er de kjerneverdier den bygger på og dens misjon, eller de kjerneoppgaver den ble etablert for å utføre. Med dette som utgangspunkt er det utformet en visjon og satt opp mål den skal nå. Det er viktig at visjonen og målene er knyttet sammen med fundamentet, som er en realistisk beskrivelse av virksomhetens identitet og de oppgaver aktørene oppfatter som viktige å utføre. Formelle strukturer og normer vil kunne bidra til å utvikle organisasjonen, men også oppfattes som «vegger», som kan begrense aktørenes handlingsrom.



Figur 5: Rammemodell for et godt handlingsrom (Irgens, 2000, s209)

Denne modellen synliggjør samtidig mulighetene for å skape et handlingsrom. Ved å være bevisst organisasjonens rammer kan det foretas prioriteringer som samsvarer med målsettinger og visjon. En lærende organisasjon er avhengig av at aktørene gis anledning til å utvikle seg, både som enkeltpersoner og i samhandling med andre. Men dette krever at de gis tilstrekkelig rom for handling og utprøving, både i form av økonomiske ressurser, nødvendig utstyr, muligheter for videreutdanning, tilrettelagte møteplasser og tid til refleksjon, alene og sammen med andre. Det er også slik at «veggene», både de strukturelle og de normative, vil kunne endres og tilpasses over tid, og dermed gi et større handlingsrom.

### 3.2 Eksplisitt og taus kunnskap

Kunnskapsbegrepet har ingen entydig definisjon, da ulike definisjoner vil være avhengig av hvilken epistemologi som legges til grunn, slik jeg har vist tidligere i denne studien. Imidlertid er de fleste teoretikere enige om at begrepet inneholder både en eksplisitt og taus dimensjon (Gourlay 2006a), hvor den siste er vanskelig å kommunisere til andre. Forståelsen av hvilken sammenheng det er mellom de to dimensjonene, vil imidlertid også være avhengig av hvilket kunnskapssyn man har. Mens et objektivistisk kunnskapssyn legger til grunn at de to kunnskapstypene er klart adskilte (Hislop 2009, s23), vil et praksisbasert kunnskapssyn vektlegge at det er umulig å skille eksplisitte og tause dimensjoner ved kunnskap, og at de derfor alltid må sees i sammenheng (ibid, s36).



I følge Gourlay (2006a) er taus kunnskap et mangeartet begrep, som defineres på mange ulike måter av ulike teoretikere. Mens noen vektlegger de individuelle aspektene ved begrepet, vektlegger andre de kollektive, og mens noen teoretikere hevder at taus kunnskap for en stor del kan bli konvertert til eksplisitt kunnskap, vil andre si at det er vanskelig eller umulig å gjøre den eksplisitt. Felles for de fleste definisjoner av begrepet er imidlertid at de knyttes til observerbar adferd, og følgende tabell viser hvordan ulike teoretikere har eksemplifisert sin forståelse av taus kunnskap gjennom ulike typer adferd:

**Knowledge tacit to knowers manifested in behaviour**

<i>Example</i>	<i>Source</i>
Legal expertise – determining critical factors; identifying precedents; developing analogies; building an argument	Marchant & Robinson (1999)
Knowing how to handle face to face selling; how to maximize high probability sales situations; salesman's rules of thumb	Wagner et al (1999)
Interviewing people to place them in jobs (experts vs novices)	Bou & Saquet (2004)
Setting up a scientific experiment – for example the care taken in clamping the apparatus; in preparing experimental materials (polishing a metal suspension thread); greasing a silk suspension thread)	Collins (2001a)
Riding a bicycle; dancing	Collins (2001b); Cook & Brown (1999)
Applying social rules; following conventions	Collins (2001b); Janik (1988)
Speaking acceptable phrases	Collins (2001a)
'Knowledge ... manifested in traditions'	Collins (1974, 2001b)
Nurses intuitions about patients' conditions	Herbig et al (2001); Josefson (1988); Leonard & Sternberg (1998)
Managing oneself (knowledge about the importance of tasks), and managing others (how to assign tasks)	Wagner & Sternberg (1986)
Deciding which article to submit an article to	Wagner & Sternberg (1986)
Drawing inferences from various news stories	Baumard (1999)
Doctors' rules of thumb for psychosocial problems	André et al (2002)
Making, and playing, musical instruments	Cook & Brown (1999)
Baker's ability to make tasty bread	Nonaka & Takeuchi (1995)

*Tabell 2: Knowledge tacit to knowers manifested in behavior (Gourlay, 2006a, s63)*

Denne oversikten viser hvordan taus kunnskap har blitt knyttet til ulike typer empiriske fenomener, og Gourlay grupperer bruken av begrepet på følgende måte:

**Uses of 'tacit knowledge'**

*For articulable knowledge*

1. Things known and readily expressed
2. Internalized expertise

*For inarticulable knowledge*

3. People feel they know (but there is no evidence of behavioural outcomes)
4. People do without being able to tell, the knowledge being due to:
  - A history of performing the activity
  - General upbringing (cultural knowledge)
  - Biology (innate knowledge)

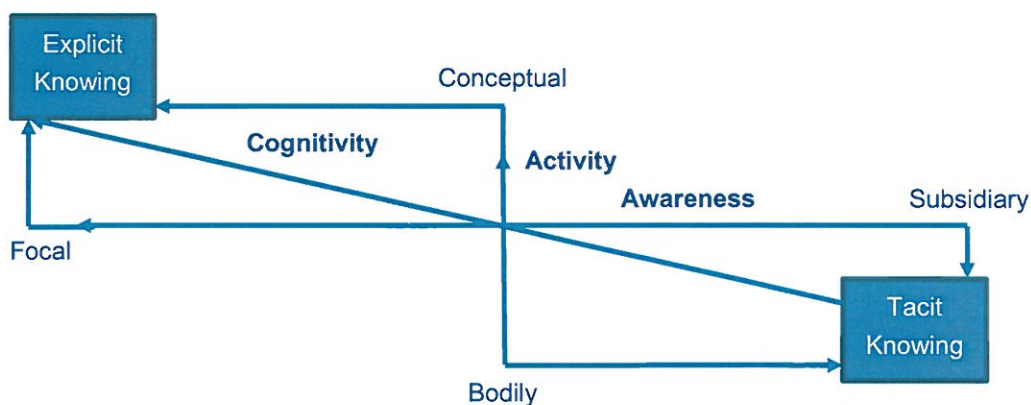
*Tabell 3: Uses of 'tacit knowledge' (ibid, s64)*

Gourlay stiller spørsmål ved om det er rett å benevne 1 og 2 som taus kunnskap dersom de kan uttrykkes eksplisitt umiddelbart etter at aktivitetene som avspeiler disse kunnskapstypene, er foretatt. Hva ville i så fall skille dem fra annen type kunnskap? Han er også kritisk til 3, da menneskers følelser gir få muligheter for observerbare kunnskapsuttrykk. Dermed er det bare den kunnskapen handlingene i 4 avspeiler, som i følge Gourlay fortjener betegnelsen taus kunnskap. Disse handlingene er observerbare, samtidig som de som utfører dem, ikke er i stand til å artikulere hvilken kunnskap som ligger til grunn for det de gjør. Primært er det aktørens erfaringer som har ført til denne kunnskapen, men Gourlay åpner også for at kultur og/eller biologi kan ha bidratt.

Da Nonaka & Takeuchi i 1995 utviklet SEKI-modellen, bygde de for en stor del på Polanyi sine teorier om taus og eksplisitt kunnskap. Begrepet taus kunnskap ble første gang introdusert av Polanyi i 1958 (Styhre, 1996, s179) i sin bok *Personal Knowledge: Toward a Post-Critical Philosophy* og ytterligere utdypet i *Tacit Knowing* (1966), hvor han både slår fast at all kunnskap er personlig, og at «we can know more than we can tell» (Polanyi, 1966, s4). Med dette utsagnet mente Polanyi at det fins en kunnskapsdimensjon som er vanskelig å uttrykke eksplisitt, og som dermed er taus (tacit). Et eksempel han gir på denne typen kunnskap, er når vi kjenner igjen et ansikt. Mens de fleste av oss er i stand til å kjenne igjen ett bestemt ansikt i en folkemengde, er det vanskelig å forklare presist hva som gjør oss i stand til dette.

Polanyi (1966) skiller mellom «knowing how», det å vite *hvordan* man skal utføre en handling, og «knowing that», det å vite *hva* man gjør, og argumenterer for at taus kunnskap alltid vil inneholde begge dimensjoner. Imidlertid kan vi bare få kunnskap om taus kunnskap ved å dreie oppmerksomheten fra den første dimensjonen, som ikke er mulig å gjøre artikulerbar, til den andre, som kan artikuleres og dermed gjøres eksplisitt: «We know the first term only by relying on our awareness of it for attending to the second» (Polanyi, 1966, s10). Dette innebærer at taus kunnskap ifølge Polanyi er uatskillelig fra eksplisitt kunnskap og bare til en viss grad kan gjøres eksplisitt, noe som er i overenstemmelse med et praksisbasert kunnskapssyn (Hislop, 2009, s36).

Gill (2000) har illustrert sammenhengene mellom eksplisitt og taus kunnskap, og mellom den konseptuelle og kroppslige dimensjonen, slik Polanyi framstiller dem, på følgende måte:



Figur 6: Gill's Model for Understanding Polanyi's Writings (Gill, 2000 gjengitt i Morgan, 2008, s7)

I figuren illustrerer den horisontale linjen bevissthetsdimensjonen, mens den vertikale illustrerer handlingsdimensjonen, og disse to dekker hele spekteret av menneskelige erfaringer. I følge Gill konstituerer de fokale (focal) og konseptuelle (conceptual) dimensjonspolene det Polanyi kaller *eksplisitt* kunnskap, mens de understøttende (subsidiary) og kroppslige (bodily) dimensjonspolene konstituerer *taus* kunnskap. Den diagonale linjen i modellen illustrerer den kognitive dimensjonen, som, i motsetning til de to andre dimensjonene, bare beveger seg i en retning: fra taus kunnskap til eksplisitt kunnskap.

I *The Knowledge-Creation Company (1995)* hevder Nonaka og Takeuchi, at eksplisitt kunnskap bare er toppen av isfjellet, og at all kunnskap primært er taus (tacit). I likhet med Polanyi, deler også de den tause kunnskapen inn i to dimensjoner; en *teknisk* med fokus på utførelse (know how) og en *kognitiv*, hvor de fokuserer på vår virkelighetsforståelse (what is) og visjon for framtiden (what ought to be), men ulikt Polanyi hevder de at begge dimensjoner kan gjøres eksplisitte. Polanyi fokuserer også bare på det personlige elementet ved taus kunnskap, mens Nonaka og Takeuchi vektlegger det organisasjonelle perspektivet og hevder at taus kunnskap er opphavet til all organisasjonell kunnskap, gjennom konvertering og kunnskapsdeling.

Mens Polanyi (1966) snakker om taus og eksplisitt kunnskap som to kunnskapsdimensjoner, som ikke lar seg skille, ser Nonaka og Takeuchi (1995) i større grad på taus og eksplisitt kunnskap som to adskilte typer kunnskap, med hvert sitt særpreg. Forskjellene på kunnskapstypene illustrerer de på følgende måte:

<b>Tacit Knowledge (Subjective)</b>	<b>Explicit Knowledge (Objective)</b>
Knowledge of experience (body)	Knowledge of rationality (mind)
Simultaneous knowledge (here and now)	Sequential knowledge (there and then)
Analog knowledge (practice)	Digital knowledge (theory)

Tabell 4: *Two Types of Knowledge (Nonaka & Takeuchi, 1995, s61)*

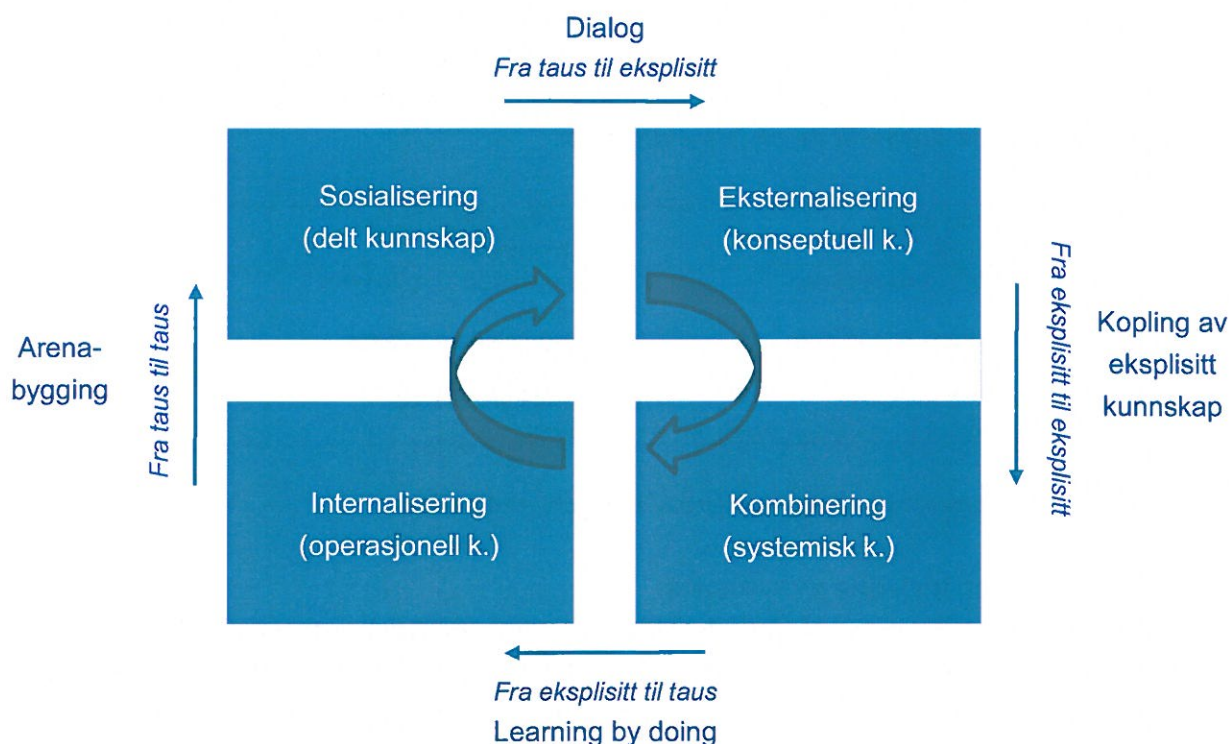
### 3.3 Deling og utvikling av kunnskap

Ungdomstrinnsatsingen har et sterkt fokus på kunnskapsdeling. I Kunnskapsdepartementets strategidokument *Motivasjon og mestring for bedre læring (2012, s4)* blir det blant annet slått fast at «strategien skal føre til at lærere gjør undervisningen mer praktisk og variert – gjennom bedre klasseledelse og ved å utvikle en kultur for deling, refleksjon og samarbeid på alle skoler med ungdomstrinn». En skole består av mange typer fellesskap, og for at kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling skal finne sted, må det være lagt til rette for det. Krogh, Ichijo og Nonaka (2001, s203) bruker begrepet *ba* for å uttrykke en slik arena for læring, som både kan være fysisk, mental, virtuell, eller alle tre. Med *ba* mener de en kunnskapshjelpende kontekst som gjør det mulig både å dele kunnskap og å utvikle ny. Det er viktig at disse arenaene ikke bare gir muligheter for å kommunisere, men at de også er

etablert på måter som gjør at deltakerne er villige til dele kunnskap.. Dette gjelder ikke minst taus kunnskap, som det ifølge forfatterne er avgjørende for en virksomhet å utnytte for at kunnskapsutvikling skal finne sted. En kontekst som er kjennetegnet av omsorg og inklusjon gjør aktørene villige til å dele taus kunnskap, mens en kontekst som er preget av mistillit og konkurranse, gjør at den tause kunnskapen brukes av aktørene som forhandlingskort.

### 3.3.1 SEKI – modellen

Denne modellen, som ble utviklet av Nonaka og Takeuchi i 1995, forsøker å synliggjøre og beskrive hvordan deling og utvikling av kunnskap i arbeidsfellesskaper skjer. Bakgrunnen for modellen var de prosessene som førte til at det japanske elektronikkonsernet Matsushita utviklet verdens første helautomatiske brødbakemaskin. Her ble ett av medlemmene i konsernets prosjektgruppe lærling hos en anerkjent japansk baker for å kunne lære arbeidsmetodene hans og etterligne dem. Dette førte til at man ble oppmerksom på den tause kunnskapen som lå til grunn for bakerens arbeid, og evnet å gjøre den eksplisitt, slik at kunnskapen kunne overføres til fagfolkene i Matsushita. Dermed var grunnlaget lagt for SEKI-modellen, som fokuserer på hvordan taus individuell kunnskap kan gjøres eksplisitt og organisasjonell.

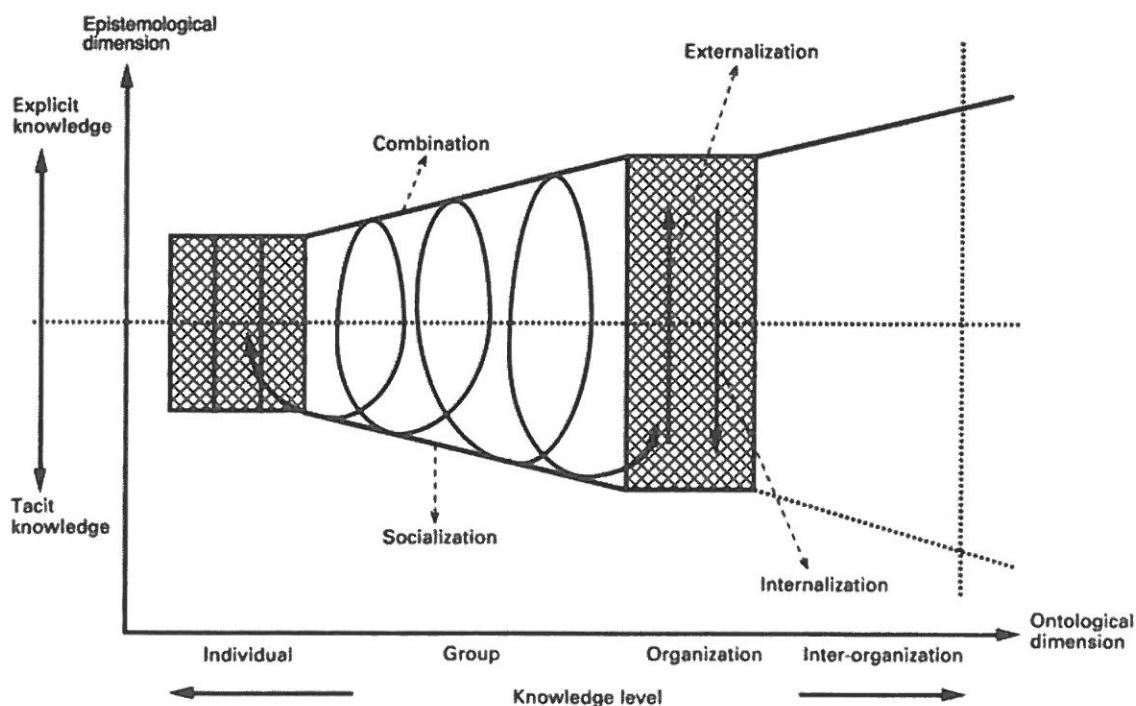


Figur 7: SEKI-modellens fire faser (Irgens, 2007, s60 etter Nonaka og Takeuchi, 1995)

Modellen legger til grunn en antagelse om at eksplisitt og taus kunnskap er fundamentalt forskjellige kunnskapstyper (Hislop, 2009, s119), og at ny kunnskap skapes gjennom en kontinuerlig samhandling mellom disse to kunnskapstypene. Forfatterne definerer eksplisitt kunnskap som «formell, systematisk kunnskap, som lett kan overføres fra én person til en annen i form av språk (verbalt, matematisk, numerisk)» (Nonaka & Takeuchi, 1995, gjengitt i

Stacey, 2008, s29), mens taus kunnskap er «et subjektivt fenomen som består av innsikt, intuisjon og magefølelse, som dermed er vanskelig å formalisere og kommunisere» (ibid., s30). Det klare skillet mellom eksplisitt og taus kunnskap knytter modellen til et strukturelt eller objektivt kunnskapsperspektiv (Hislop, 2009, s23; Irgens, 2007, s59). Samtidig definerer Nonaka og Takeuchi kunnskap som «justified true belief» (Nonaka & Takeuchi, 1995, s21), og uttrykker med dette et subjektivt syn på kunnskap. Dette samsvarer i større grad med et prosessuelt eller praksisbasert perspektiv på kunnskap (Hislop, 2009, s34; Irgens, 2007, s59), og Hislop (2009, s119) konkluderer med at Nonakas kunnskapsmodell ikke kan innpasses i et slikt dikotomisk og todelt syn på kunnskap, da den har elementer fra begge.

Modellens fire kvadranter representerer de fire fasene i prosessene hvor kunnskap deles og utvikles mellom aktørene i arbeidsfellesskapet. *Sosialisering* innebærer at taus kunnskap deles mellom ulike mennesker. Dette skjer gjennom samhandling, hvor aktørene arbeider tett sammen og gjennom sin praksis deler ulike erfaringer. *Eksternalisering* er en form for «oversettelse», hvor den tause kunnskapen gjøres eksplisitt og gis en forståelig form. Dette kan skje ved at den skriftliggjøres, eller at den ved hjelp av fortellinger, metaforer, modeller eller begreper synliggjøres. Kunnskapen har nå blitt konseptualisert, og gjennom *kombinering* blir så den konseptuelle kunnskapen integrert og systematisert som del av et større og mer komplekst kunnskapssystem. Dette kan skje gjennom telefonsamtaler, møter, framstilling av dokumenter eller bruk av IT-systemer. *Internalisering* innebærer at den organisasjonelle, eksplisitte kunnskapen gjøres om til individuell, taus kunnskap hos nye individer. Gjennom «learning by doing» har den nye kunnskapen blitt operasjonalisert og en del av aktørens tause handlingsrepertoar.



Figur 8: Spiral of organizational knowledge creation (Nonaka & Takeuchi, 1995, s73)

Omdannelsen av taus kunnskap til eksplisitt kunnskap og tilbake til taus igjen skjer imidlertid ikke i en trinnvis bevegelse, men i en kontinuerlig, sirkulær prosess. Bevegelsen fortsetter også, i følge Nonaka & Takeuchi, fra individnivå, via gruppenivå til organisatorisk nivå og videre over til et inter-organisatorisk nivå. Dermed får vi en kontinuerlig sirkelbevegelse, som dras ut og får form av en spiral, slik figuren over viser:

Modellen synliggjør også at tyngdepunktet, eller initiativet, i kunnskaping befinner seg på mellomnivået i virksomheten (Sigaard Jensen, Mønsted & Fejfer Olsen, 2004, s42). Her har vi også de «rommene» for deling og utvikling av kunnskap som Krogh et al. (2001, s203) kaller ba og som i neste fase fører til kunnskapsutvikling både på individ- og organisasjonsnivå. En ledelsesmodell bygd på denne tenkningen blir av Nonaka og Takeuchi kalt for en «middle-top-down»-modell. Jeg kommer nærmere tilbake til disse kunnskapsprosessene, slik Krogh et al beskriver dem, i studiens analyse- og drøftingsdel.

Flere teoretikere har kritisert teorien SEKI-modellen bygger på. Gourlay (2006b) hevder at empirien som støtter teorien, er begrenset, anekdotisk og lite overbevisende. I tillegg mener han at Nonakas subjektive definisjon av begrepet kunnskap samholdt med en overbevisning om at taus kunnskap fullt og helt kan gjøres eksplisitt, fører til konseptuelle problemer. Ifølge Gourlay har all eksplisitt kunnskap elementer av taus kunnskap i seg, og det er derfor umulig å gjøre all taus kunnskap eksplisitt.<sup>4</sup> Også Glisby & Holden (2003) og Weir & Hutchins (2005) kritiserer modellen, men da ut fra at kunnskap er kulturelt betinget, og at SEKI-modellen, som ble utviklet i en japansk næringslivskultur, bare i begrenset grad kan overføres til andre kulturer. Jeg vil i metodekapittelet gå nærmere inn på disse synspunktene, og begrunne hvorfor jeg likevel velger å anvende modellen i min studie.

### 3.3.2 Individuell og kollektiv læring

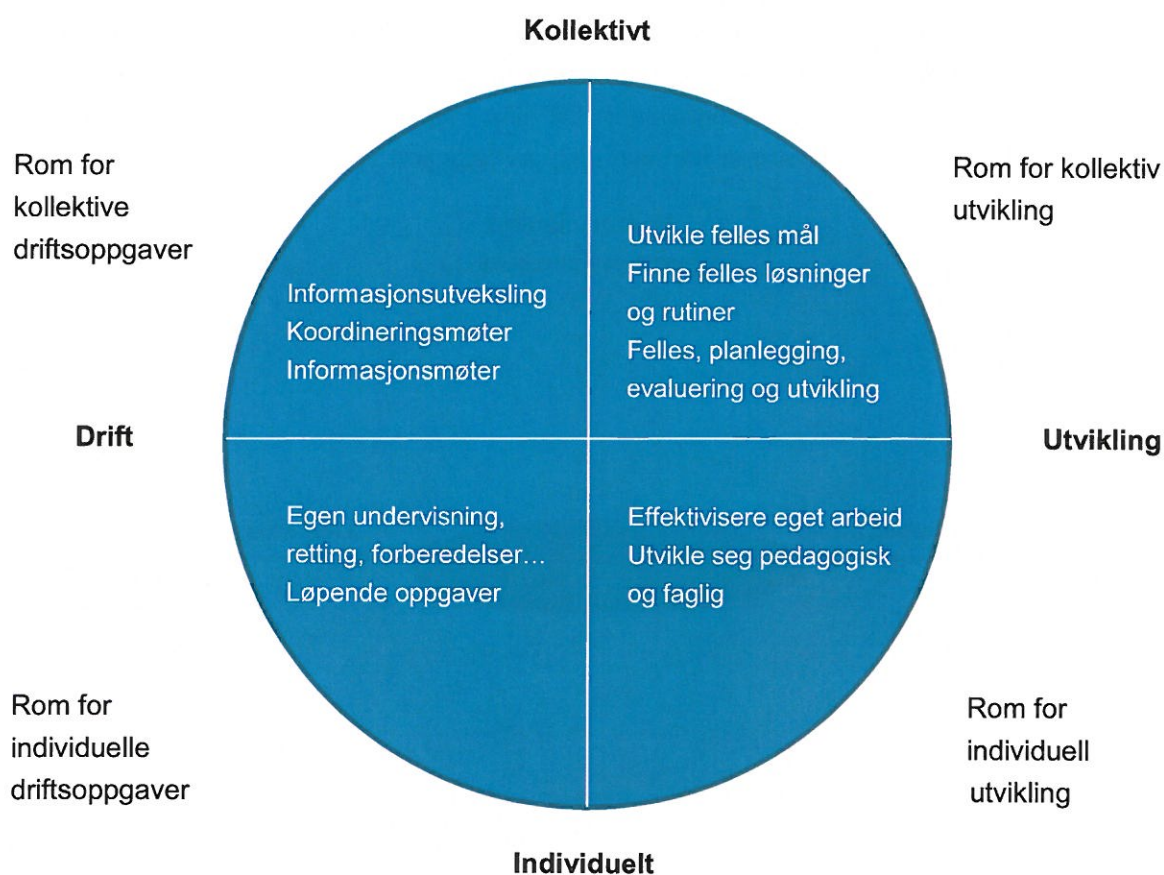
I følge Irgens (2010, s140) står fortsatt individuell autonomi sterkt i skolen. Han referer til en undersøkelse gjennomført av Skaalvik og Skaalvik (2009), som viser at over 80 % av lærerne sier de har stor frihet, både i valg av metoder og arbeidsformer og hvilket innhold de ønsker å vektlegge i sine undervisningsfag. Disse funnene er interessante, og kanskje ikke overraskende når vi knytter dem til kunnskapsarbeideres behov for frihet til å påvirke og forme egen arbeidssituasjon, slik blant annet Irgens og Wennes (2011, s14) beskriver. Samtidig viser Irgens til en undersøkelse gjennomført av Dahl, Klewe og Skov (2003) som konkluderer med at «kollektivt orienterte skoler var bedre i det meste» (Irgens, 2010, s134). De var blant annet bedre i individuelt tilpasset undervisning, hadde mer varierte arbeidsmetoder og var flinkere til å hjelpe enkeltelever med å utvikle egne læringsstrategier. I disse skolene understøttet det kollektive det individuelle, slik at resultatene for eleven ble bedre. Dahl, Klewe og Skov sin undersøkelse viste også, i følge Irgens, at i kollektivt

---

<sup>4</sup> Nonaka har, sammen med Krogh i en senere artikkel (Nonaka & Krogh, 2009), nyansert sitt kunnskapssyn. I denne artikkelen utdypes de blant annet hvordan «justified true belief» skal forstås og advarer mot å knytte definisjonen i for stor grad til vestlig epistemologi. Selv om de fastholder at taus og eksplisitt kunnskap kan skilles konseptuelt, uttrykker de også at taus og eksplisitt kunnskap ikke er separate *enheter*, men «mutually complementary and based on the same continuum» (s640). De erkjenner også at det fins taus kunnskap som ikke kan uttrykkes eksplisitt.

orienterte skoler var lærerne, både alene og sammen med ledelsen, mer samstemte med hensyn til utviklingsretning for skolen. Lærerne i disse skolene opplevde også i større grad å bli inspirert av kolleger til å endre arbeidsmåter, og de mente i større grad at initiativ fra skoleledelsen hadde endret deres arbeidsmåter.

Dermed kan det synes som om kunnskapsarbeiderens behov for autonomi og skolens kollektive behov drar i ulike retninger. Mens læreren som kunnskapsarbeider tilsynelatende blir motivert av muligheten for i stor grad selv å kunne påvirke sin arbeidssituasjon, virker det som om kollektivt orienterte skoler i større grad lykkes enn skoler med en individuell forankring. Irgens har utarbeidet en modell som viser de organisasjonelle sammenhengene mellom individuelt og kollektivt arbeid, og mellom drift og utvikling. I tillegg til å vise sammenhengene, synliggjør modellen også mulige spenninger som kan oppstå mellom et individuelt og kollektivt fokus på arbeidet i organisasjonen. Spenninger vil også kunne oppstå mellom de oppgavene som er driftsorienterte og de som er utviklingsfokuserete, noe modellen også synliggjør:



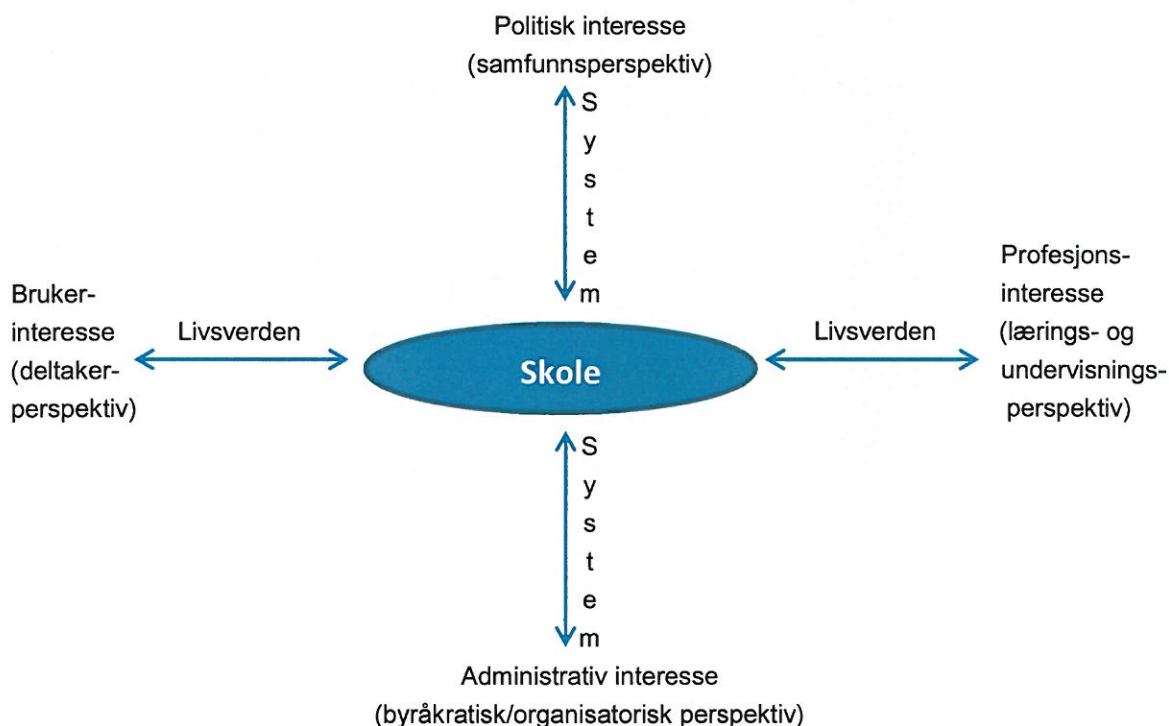
Figur 9: Utviklingshjul for en skole i bevegelse (Irgens, 2010, s136)

Modellen tar utgangspunkt i at alle fire rommene er viktige; både drift og utvikling, individuelt og kollektivt arbeid. Samtidig skal dette være et «utviklingshjul» i betydningen av at det skal være en kontinuerlig samhandling og dynamikk mellom de fire rommene. Modellen illustrerer også de spenningene mellom det individuelle og kollektive perspektivet, og mellom drift og

utvikling, som oppstår i organisasjoner. Innledningsvis ble det pekt på at lærerne, som andre kunnskapsarbeidere, ønsker frihet til å utforme sin egen yrkesrolle, samtidig som kollektivt orienterte skoler får de beste resultatene. Forskning viser at både lærer- og lederrollen er krevende å fylle, blant annet på grunn av tidspress og arbeidsmengde og stadige krav til dokumentasjon (Lillejord, 2003; Skaalvik og Skaalvik, 2010). Dette innebærer at i forholdet mellom drift og utvikling vil det være en stadig spenning mellom de oppgavene som må utføres og den utviklingen man ønsker å få til. Modellen viser hvor viktig det er å foreta valg og prioriteringer som ivaretar begge deler, samtidig som det tilrettelegges for både individuelt og kollektiv læring og utvikling.

### 3.4 Roller og rolleforståelse

Skolebasert kompetanseutvikling involverer mange ulike aktører, som hver har sin rolle i satsingen. Hovedmålet med satsingen er elevenes læring, og jeg har i denne studien valgt å fokusere på lærerrollen, lederrollen og tilbyderrollen, da disse har størst innvirkning på det som skjer i klasserommet. Samtidig påvirkes rolleforståelsen til aktørene av ulike interesser, både interne og eksterne, slik Lillejord (2003) viser i sin interressentmodell. I følge henne er det minst fire aktørgrupper i og rundt skolen, med ulike interesser, som av og til vil være motstridende, andre ganger sammenfallende. De ulike interessene, med sine perspektiver, og forholdet dem imellom illustrerer hun ved hjelp av følgende figur:



Figur 10: Ulike interesser som omgir skolen (Lillejord, 2003, s70)

Modellen bygger, ifølge Lillejord (ibid.), på Habermas (1981/1997) sin tenkning omkring systemperspektiv og livsverdenperspektiv, hvor han hevder at systemtenkningen koloniserer menneskers livsverden. Konsekvensene dette fører til, er at den instrumentelle rasjonaliteten



fortrenger andre rasjonalitetsformer som for eksempel kommunikativ rasjonalitet og verdirasjonalitet.

### 3.4.1 Rollen som leder

Det er mange ulike syn på hva det innebærer å være leder og å utøve godt lederskap. I følge Bolman og Deal (2008) er det forskjell på lederskap og management, og for å få fram denne forskjellen siterer de Bennis og Nanus (1985) sin spissformulering, hvor de slår fast at «managers do things right, and leaders do the right thing» (Bennis & Nanus, 1985, gjengitt i Bolman & Deal, 2008, s343). Bolman og Deal sitt poeng er at mens managere primært er opptatt av at ting gjøres korrekt i henhold til retningslinjer og beskrivelser, er ledere opptatt av at de tingene som har betydning, blir gjort: å foreta de riktige prioriteringene og beslutningene. Samtidig understreker Bolman og Deal at selv om utøvelse av management og lederskap har ulikt fokus, er begge viktige å ivareta: «The challenges of modern organizations require the objective perspective of managers as well as the brilliant flashes of vision that wise leadership provides» (Bolman & Deal, 2008, viii).

Burns (1978 gjengitt i Irgens, 2013, s51-52) skiller mellom *transaksjonell ledelse* og *transformativ ledelse*. Mens transaksjonelle ledere fokuserer på egeninteressene til de ansatte og uttrykker et instrumentelt syn på ledelse, er transformativ ledelse opptatt av å motivere og inspirere de ansatte til både kollektiv og individuell utvikling. Ved på denne måten å framheve transformativ ledelse på bekostning av transaksjonell ønsker Burns å vise en ledelsesform som skiller seg ut fra den instrumentelle styringstradisjonen som preger management.

Bass (1990) har sammenlignet de to ledelsesformene og illustrerer forskjellene på følgende måte:

Transformasjonsledere	Transaksjonsledere
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Karisma</i>: skaper visjon og følelse av å ha overordnede mål, stolthet, respekt og tillit.</li> <li>• <i>Inspirasjon</i>: kommuniserer høye forventninger, bruker symboler for å fokusere på anstrengelser, uttrykker viktige mål på enkle måter</li> <li>• <i>Intellektuell stimulering</i>: understøtter intelligens, rasjonalitet og grundig problemløsning</li> <li>• <i>Individuelle hensyn</i>: gir folk oppmerksomhet, behandler hver ansatt individuelt, instruerer og gir råd</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Betinget belønning</i>: avtaler belønning etter innsats, lover belønning for høy ytelse og gir anerkjennelse for gode resultater</li> <li>• <i>Ledelse ved unntak (aktivt)</i>: Følger med og leter etter avvik fra regler og rutiner og korrigerer avvik</li> <li>• <i>Ledelse ved unntak (passiv)</i>: griper kun inn i situasjoner dersom regler ikke blir fulgt</li> <li>• <i>Laissez-faire</i>: Unngår ansvar, unngår å ta avgjørelser</li> </ul>

Tabell 5: Sammenligning av transformasjonsledere og transaksjonsledere (Bass, 1990, s22, gjengitt i Emstad, 2012, s7)

I følge Burns er det viktig *både* å utøve transaksjonell og transformativ ledelse, og at både styring, utføring av administrative oppgaver og utøvelse av lederskap knyttes sammen og blir integrerte deler av lederrollen. Dette synet på ledelse sammenfaller for en stor del med synet

til Bolman og Deal (2008), som også knytter en helhetlig utøvelse av lederrollen til evnen å se organisasjonen fra flere ulike perspektiver. De beskriver fire perspektiver, strukturelt, symbolsk/kulturelt, politisk og humant, hvor det strukturelle perspektivet, i følge dem, er spesielt knyttet til managerutøvelsen, og det symbolske/kulturelle og politiske spesielt til lederskapsutøvelsen. Dersom vi knytter denne perspektivtenkningen til Habermas sine ideer om systemperspektiv og livsverdenperspektiv, ser vi også betydningen av at ledere evner å utvikle bevissthet omkring både indre og ytre krefter som påvirker organisasjonen, og hvordan disse er med på å forme og utvikle egen oppfatning av rollen som leder. Samtidig er det viktig å være bevisst hvilke verdier og normer både organisasjons- og rolleforståelsen bygger på.

I *Plan for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet* uttrykkes forventning om at skoleledere «utvikler skolen som lærende organisasjoner» og «initierer og leder pedagogisk utviklingsarbeid» (Utdanningsdirektoratet, 2013b, s8). Ifølge Lillejord (2003, s120) innebærer å være leder i en lærende skole at man, i tillegg til faglig engasjement, er nærværende og tar del i de prosessene i organisasjonen som skaper kunnskap. Hun skiller også mellom produktiv og reproduktiv pedagogisk ledelse, hvor den første formen er avgjørende for at læring og utvikling skal finne sted i skolen. Forskjellene på de to ledelsesformene illustrerer hun på følgende måte:

Pedagogisk ledelse	
Produktiv pedagogisk ledelse	Reproduktiv pedagogisk ledelse
Opptatt av å få i gang refleksjonsprosesser som går ut over det å tilegne seg bestemte kunnskaper. Går ut fra at det er viktig å skape ny kunnskap gjennom sosial samhandling i organisasjonen	Leter etter ferdige svar og løsninger på problemer. Mener at det finnes bestemte kunnskaper eller ferdigheter som er utviklet i form av metoder og teknikker, som det er viktig å lære.
Kommunikativ rasjonalitet	Instrumental rasjonalitet

Tabell 6: Forholdet mellom reproduktiv og produktiv pedagogisk ledelse (Lillejord, 2003, s119 etter Wadel, 1997)

Ledelse kan også forstås som knyttet til flere enn bare en eller noen få personer med formelt lederansvar. Mens Burns (1978) for en stor del fokuserer på formelle ledere, ser Spillane (2005 gjengitt i Irgens, 2013, s52) også på uformell ledelse, hvor ledelse blir et distribuert fenomen. Ifølge Spillane (2005, 2006, gjengitt i Halvorsen, 2012, s87) konstitueres ledelse i samspillet mellom lederne, de som blir ledet, og en aktuell situasjon. Halvorsen tolker *situasjon* i denne sammenheng «som en tidsavgrenset, lokal kontekst for utøvelse av ledelse, og omfatter de artefaktene organisasjonen rår over, lederutfordringene man står overfor, og rammebetingelsene for å møte disse utfordringene» (Halvorsen, 2012, s87). Spillane (ibid, s88) peker videre på tilfeller i skolen hvor uformelle og formelle ledere gjennom bevisste valg fordeler ledelsesansvar. Dette kan skje ved at nye lederposisjoner formelt opprettes, ved at eksisterende posisjoner omdefineres, eller ved at nye strukturer og rutiner gjør at lærere blir ledere. Dette innebærer at fokuset flyttes fra *lederrolle* til *lederpraksis* og kobles til sosiokulturell teori.

Disse beskrivelsene av distribuert ledelse samstemmer for en stor del også med det synet på ledelse Robinson (2011) gir uttrykk for. Hun beskriver distribuert lederskap på følgende måte:

So leadership is, by its very nature, not just the purview of those with formal authority over others. One can also lead from a basis of expertise, ideas, and personality or character, and, in principle, these sources of influence are open to anyone. This means that leadership is by its very nature distributed.

(Robinson, 2011, s8)

### 3.4.2 Rollen som lærer

Rollen som lærer er knyttet til de profesjonsinteresser som kjennetegner denne gruppen. Gunnar Stave (1996 gjengitt i Irgens, 2007, s23) slår fast at en profesjon kjennetegnes ved at kunnskap og stilling kobles sammen, mens Hislop (2009) definerer kunnskapsarbeidere som "someone whose work is primarily intellectual, creative in nature, and which involves both the utilization and creation of abstract/theoretical knowledge" (Hislop, 2009, s75). Læreren passer inn i begge definisjoner og vil dermed være både profesjonsutdannet, eller profesjonell, og kunnskapsarbeider. Ifølge Irgens (2007, s21-23) kjennetegnes den profesjonelle av at han ofte selv organiserer egen arbeidsdag og leder seg selv, ofte arbeider i gruppe, og ofte er ansatt eller del av en formell virksomhet. Dette samsvarer også for en stor del med Irgens og Wennes (2011, s14) sin beskrivelse av kunnskapsarbeideren. Han har større grad av mobilitet og autonomi enn andre grupper, han inspireres av en arbeidssituasjon som gir rom for personlig vekst, og drivkraften i arbeidet er en sterk indre motivasjon. Kunnskapsarbeideren ønsker arbeidsbetingelser som gjør at han kan nå målene sine, og han kan gjerne arbeide i selvstyrte arbeidsgrupper dannet av gruppemedlemmene selv. Han er ikke imot ledelse, men utøvelsen av lederskap må være utradisjonell og god.

Skaalvik og Skaalvik (2010) har i en undersøkelse som omfattet 36 lærere, fokusert på hva disse lærerne opplever er de største belastningsfaktorene og utfordringene i yrket. Basert på intervjuene ble lærernes utsagn kategorisert på følgende måte:

- Lav status og negativ offentlig omtale
- Endringer som krever nye ferdigheter, men uten nødvendig skoling
- Endringer i skolen som normaltilstand
- Disiplinproblemer
- Kritiske og krevende foreldre
- Sosialpedagogiske utfordringer og bekymring for elevene
- Verdikonflikter og «mismatch»
- Mangel på (individuell) autonomi i undervisningen
- Mangel på medbestemmelse for lærerkollegiet
- Tidspress og arbeidsmengde
- Krav til dokumentasjon
- Teamsamarbeid som ikke fungerer
- Sykefravær

(Skaalvik & Skaalvik, 2010, s147)

Dersom vi samholder denne oversikten med modellen til Lillejord (2003, s70), kan det virke som om de fleste av disse kategoriene er uttrykk for at lærernes profesjonsforståelse og livsverden utfordres av interessene til andre aktør- og interessegrupper. Lærerne utfordres av *politiske interesser* (negativ offentlig omtale, endringer som krever nye ferdigheter uten skoloring, endringer i skolen som normaltstand, verdikonflikter og «mismatch») og *administrative interesser* (mangel på autonomi i undervisningen, mangel på medbestemmelse for lærerkollegiet, tidspress og arbeidsmengde, krav til dokumentasjon, teamsamarbeid som ikke fungerer), men også av *andre aktørers brukerinteresser* (disiplinproblemer, kritiske og krevende foreldre, sosial-pedagogiske utfordringer).

Ungdomstrinnsatsingen skal blant annet «bidra til at ... lærere gjør undervisningen mer praktisk og variert – gjennom bedre klasseledelse og ved å utvikle en kultur for deling, refleksjon og samarbeid på alle skoler med ungdomstrinn» (Kunnskapsdepartementet, 2012, s4). Dette innebærer at satsingen skal føre til en endring, eller utvikling, i lærernes praksis, både i forhold til elevene og i forhold til kolleger på egen skole og på andre skoler. Også Ungdomstrinnsatsingen kan føres tilbake til ulike interessenter, slik Lillejords modell beskriver. Hun konstaterer at «skolen er plassert i dette spenningsfeltet mellom livsverden og system, kommunikativ og instrumentell rasjonalitet» (Lillejord, 2003, s83), og dette er en virkelighet heller ikke lærerne kan definere seg bort fra. Når dette spenningsfeltet knyttes opp mot lærernes opplevelse av egen arbeidssituasjon, betyr det at de må være bevisste sin egen rolle i forhold til andre interessenter i skolen og komme i dialog med dem. Lillejord kaller dette «kommunikativ rasjonalitet» og konstaterer at «bare når perspektivene og meningene får anledning til å møtes og brytes mot hverandre, kan vi korrigere og modifisere oppfatninger og konstruere nye måter å se på» (ibid, s82). Dermed vil slike brytninger nettopp kunne skape læring og bidra til at lærerne utvikler seg og endrer praksis.

Også Hargreaves og Fullan (2012) er opptatt av at lærerrollen utvikles i et samspill med omgivelsene. Utgangspunktet deres er en erkjennelse av at å være underviser er en svært krevende jobb, samtidig som hele skolesystemet er avhengig av at enkeltlæreren lykkes i klasserommet. Det er dermed avgjørende for et utdanningssystem at det har lærere av høyest mulig kvalitet, noe som setter store krav både til enkeltlæreren og til fellesskapet rundt ham og henne. Å undervise som en profesjonell innebærer, i følge Hargreaves og Fullan, både å ha et individuelt og et kollektivt fokus:

*Teaching like a pro is about improving as an individual, raising the performance of the team, and increasing quality across the whole profession. It is about developing, circulating, and reinvesting professional capital.*

(Hargreaves & Fullan, 2012, s23)

Hargreaves og Fullan beskriver *profesjonell kapital* (Professional Capital), som bestående av tre ulike typer kapital, alle avgjørende at læreren har for å lykkes:

*Human kapital* (Human Capital) er lærerens kunnskaper og ferdigheter. Han eller hun kan faget sitt, kjenner elevene og vet hvordan de lærer best. Læreren har også kunnskap om

familiære og kulturelle omstendigheter relatert til eleven, og er emosjonelt i stand til å forstå og kommunisere med ulike grupper elever og voksne med relasjon til skolen.

*Sosial kapital* (Social Capital) fins i de relasjonene som er mellom mennesker, og denne kapitalen, på samme måte som økonomisk og human kapital, kan bidra produktivt. Sosial kapital tar utgangspunkt i den kvaliteten og kvantiteten det er på de sosiale relasjonene og interaksjonene mellom mennesker. Sosial kapital bidrar også til at læreren får tilgang på den humane kapitalen andre mennesker har.

*Beslutningskapital* (Decisional Capital) er viktig da den omfatter selve essensen i profesjonalitet: evnen til å ta skjønnsmessige avgjørelser. Dersom en lærer hele tiden er avhengig av å konsultere en overordnet eller en form for manual, viser vedkommende at han ikke er profesjonell. Beslutningskapital utvikles gjennom praksis, men også gjennom samhandling med kolleger; det vil si ved å utnytte den sosiale kapitalen.

Hargreaves og Fullan fokuserer på tre betingelser som spesielt viktige dersom lærernes profesjonelle kapital skal kunne utvikles:

Successful and sustainable improvement can therefore never be done *to or even for* teachers. It can only *ever* be achieved *by and with* them

... This still requires leadership, but it is the kind of leadership that reconciles and integrates external accountability with personal and collective responsibility. It is the leadership that focuses on developing teacher's *professional capital* – as individuals, as teams, and as a profession

... If we want to improve teaching and teachers, we must therefore improve the conditions of teaching that shape them, as well as the cultures and communities of which they are a part.

(Hargreaves & Fullan, 2012, s45)

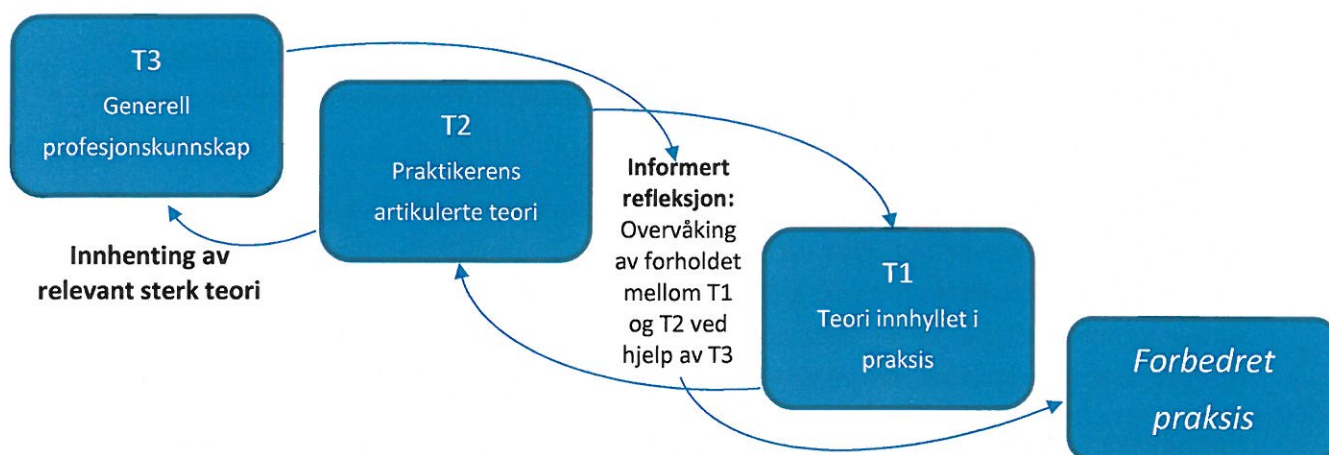
Dermed ser vi at forfatterne både vektlegger ansvarliggjøring av lærerne og utviklende lederskap, i tillegg til gode rammevilkår, som avgjørende for at lærerne skal oppleve en positiv utvikling og profesjonell kapital kan utvikles og utnyttes.

### 3.4.3 Rollen som tilbyder

I følge *Plan for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet* (Utdanningsdirektoratet, 2013b, s11) skal universiteter og høyskoler (UH-sektoren) gi faglig støtte, analysere utviklingsbehov og bidra med kunnskap om organisasjonsutvikling til de skolene som deltar i ungdomsskolesatsingen. Det blir også i den samme planen slått fast at «tilbyderne må kombinere teori med gode praksiseksempler, og legge vekt på å veilede framfor å forelese» (ibid.). Dette innebærer at UH-sektoren skal aktivt inn i den enkelte skole og bistå slik at det skjer kompetanseutviklende prosesser der.

UH-sektoren er i utgangspunktet en ekstern aktør og dersom deres rolle skal lykkes, må transformasjons- og samhandlingsprosessene mellom tilbyder og de ulike aktørene i mottakerskolen lykkes. Det aktørene på den enkelte skole erfarer gjennom kurs og annen kontakt med tilbyder må med andre ord avspeiles i endret atferd. De teoriene som blir

presentert av tilbyder, må synliggjøres i at aktørens praksisteorier endres. Ertsås og Irgens (2012) har, med utgangspunkt i Wenigers graderte teoribegrep (1953), utviklet en modell som illustrerer dette:



Figur 11: Teoretisering for å forbedre praksis (Ertsås & Irgens, 2012, s204)

*Teori av første grad (T1)* er organisasjonens bruksteorier. Dette vil være den teorien som finnes «skjult» i all praksis. Weniger ser all praksis som teoriladet, og denne teorien vil være uartikulert og synes gjennom handling. *Teori av andre grad (T2)* er organisasjonens uttalte teorier. Disse vil være bevisste og eksplisitte, og uttrykkes i læresetninger, leveregler eller erfaringsutsagn. Det kan imidlertid være at det kreves anstrengelse og ettertenksomhet av aktøren for å kunne knytte handlingen til den bakenforliggende uttalte teorien. *Teori av tredje grad (T3)* er «teoretikerens teori med en metateoretisk og refleksiv funksjon» (Weniger, 1953, gjengitt i Ertsås & Irgens, 2012, s199). Denne teorien vil kunne bli anvendt til å analysere egen praksis, men er avhengig av at aktøren både er grunnleggende åpen og har en analytisk distanse til den. T3 vil da kunne bidra til en mer rasjonell og bevisst praksis.

I forbindelse med utviklingen av en kunnskapsvisjon skisserer Krogh et al. (2001) behovet for å utvikle et felles ordforråd, slik at alle har samme oppfatning av hva man ønsker å utvikle. Dette vil også være viktig i samhandlingen mellom tilbyder og mottaker. Ungdomstrinnsatsingen skal utvikle skolene som lærende organisasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2013, s7), hvor UH-sektoren spiller en viktig rolle. Det er viktig at begge parter snakker samme språk, både for å sikre at man er enige om hvor man vil og hvordan man skal komme dit. Dette støttes også av Johnsen (1984, 2006, referert i Busch, 2011, s143), som med utgangspunkt i Barnard sin interessemodell (1938) legger vekt på felles språkskaping som et samspill mellom interessentene. En viktig premisse for at dette samspillet skal fungere, er aktørens evne til kommunikasjon gjennom et felles språk eller begrepsapparat.

For at tilbyder skal kunne bidra til utvikling og nyskaping i en skole, må det også finne sted former for avlæring. Hislop (2009) slår fast følgende:

Thus, the ability to forget and give up existing knowledge (routines, assumptions, values ...) can be a catalyst to change, and allows organizations to be adaptable. Most fundamentally,

the ability to acquire, develop or create new knowledge is directly related to an organization or person's ability to begin forgetting through recognizing and acknowledging the limitations of existing knowledge.

(Hislop, 2009, s130)

I følge Hislop (ibid, kap 8) er det flere ulike barrierer for at slik avlæring kan finne sted. Individuelt er det en smertefull prosess å skulle lære fra feil man har begått. Forskning viser også at å skulle innrømme og lære fra feil ofte er en vanskelig prosess å gå gjennom. Det kan også være slik at avlæringsprosesser kan undergrave og true selvløst interessene til aktøren. Når det gjelder organisasjonell avlæring, ser Nystrøm og Starbuck (2003) for seg at «the embedding and institutionalization of knowledge, values and practices in standard operating procedures and specific work practices can create an inertia which makes them difficult to change (Nystrøm & Starbuck, 2003, gjengitt i Hislop, 2009, s139). I tillegg viser Hislop til vanskelige kommunikasjonsprosesser og systemer som gjør at ansatte blir straffet når de begår feil, som organisasjonelle barrierer for avlæring.

#### 4. Problemstilling og valg av metode

##### 4.1 Bakgrunn for valg av problemstilling og forskningsspørsmål

Utgangspunktet for mitt valg av problemstilling og forskningsspørsmål er et ønske om å komme nært inn på en kunnskapsvirksomhet og studere de kunnskapsprosessene som skjer mellom de ansatte. Til grunn for studien ligger et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn. som ser på kunnskaping som prosesser hvor mennesker deler sine opplevelser og erkjennelser med hverandre, og hvor disse samhandlingsprosessene fører til ny forståelse hos hver enkelt aktør (Lillejord, 2003). Stacey siterer Gergen, som i sin beskrivelse av sosialkonstruksjonisme hevder at «det vi tar for å være kunnskap om verden, vokser ut fra relasjoner, og er nedfelt ikke i individuelle menneskesinn, men innenfor fortolkning og fellesskapstradisjoner» (Gergen, 1999, gjengitt i Stacey, 2008, s71). Dermed angis også et epistemologisk perspektiv som knytter kunnskap til relasjonell forståelse og kontekst. I følge Nyeng (2004, kap 8), kan samtidig den sosiale konstruktivismen legge til grunn ulike ontologiske antagelser, fra det han benevner som ytterliggående sosialkonstruktivisme, hvor ingenting er virkelig i seg selv, men sosialt konstruert, til en mer moderat konstruktivisme, som hevder at det er vår *oppfatning* av virkeligheten som er sosialt konstruert og derfor må fortolkes. Mitt ontologiske syn sammenfaller for en stor del med en slik moderat form av sosialkonstruktivisme.

Et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn er nært knyttet til hermeneutikken, en av to dominerende vitenskapssyn innen samfunnsforskningen.. Historisk har det, i følge Nyeng (2004), vært to hovedtradisjoner i den forskningen som fokuserer på mennesker, en positivistisk og en hermeneutisk. Forskjellene illustrerer han på følgende måte:

	POSITIVISTISK	HERMENEUTISK
Virkelighetssyn	Objektiv/Håndgriplig/En	Sosialt konstruert

<b>Menneskesyn</b>	Behavioristisk/ Kognivistisk	Meningsbærer
<b>Forskningsmål</b>	Lovmessig forklaring Prediksjon	Forståelse
<b>Kunnskap</b>	Kumulativ/ Ikke tidsbunden	Kontekstavhengig/ Foreløpig
<b>Syn på kausalitet</b>	Virkelig(e) årsak(er)	Mange formende hendelser
<b>Forsknings situasjonen</b>	Objektivitet: Skille mellom forsker og objekt	Interaktivitet: Forsker som del av den helhet som studies

Tabell 7: Positivism og hermeneutikk (ibid., s67)

Mens forskning ut fra et positivistisk perspektiv fokuserer på målbare fakta og hvordan man ut fra disse kan avdekke og formulere generelle fenomener og teorier, vektlegger et hermeneutisk perspektiv at «hovedoppgaven er å utvikle en forståelse av meningen i konkrete menneskelige forhold og sosiale strukturer og aktiviteter» (ibid). Dette innebærer at i en hermeneutisk sammenheng er ikke målet å avdekke en objektiv, sosial virkelighet, da denne ikke finnes, men å avdekke meningssammenhenger bygd på sosiale samhandlinger. Viktige prinsipper i hermeneutikken, ifølge Thagaard (2009, s39), er også at de ulike fenomenene som studeres, bare kan forstås i lys av helheten, som er subjektiv, og at de handlinger som foretas, blant annet språkhandlinger, må fortolkes. Det er viktig å fokusere, ikke bare på det som oppfattes som umiddelbart innlysende, men på et meningsinnhold som går dypere.

Ut fra en sosialkonstruktivistisk kunnskapsforståelse har jeg i denne studien valgt en problemstilling som fokuserer på de kunnskapsprosesser som skjer i og mellom ansatte i en skolevirksomhet som deltar i den statlig initierte satsingen *Ungdomstrinn i utvikling*. Problemstillingen jeg har valgt, fokuserer på samhandlingen mellom aktørene, og hvilke former for kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling den fører til, mens forskningsspørsmålene definerer og konkretiserer studiens fokusområder.

Det første forskningsspørsmålet, «*Hvordan deles og utvikles kunnskap i spennet mellom læring og kollektiv læring?*», bygger på en erkjennelse av at kunnskapsprosessene skjer i samhandlingen mellom enkeltaktører, mens kunnskapsforståelsen både er individuell og kollektiv. Krogh et al. (2001) beskriver hvordan taus individuell kunnskap, gjennom samhandling mellom enkeltindivider gis muligheten for å utvikles og bli eksplisitt og organisasjonell, og i neste omgang bli til ny individuell taus kunnskap. I sin beskrivelse av ungdomsskolesatsingen vektlegger Utdanningsdirektoratet at skolens *samlede* kunnskap skal utvikles, noe som både innebærer et individuelt og organisasjonelt fokus. Det er derfor viktig, både å fokusere på den individuelle og den kollektiv kunnskapsforståelsen som utvikles i virksomheten, noe det første forskningsspørsmålet søker å gjøre.

Det andre forskningsspørsmålet, «*Hvordan deles og utvikles kunnskap i spennet mellom lederrollen, lærerrollen og tilbyderrollen?*», knytter kunnskapsprosessene til de ulike rollene aktørene har i satsingen. Satsingen er preget av mange ulike aktører med ulike roller, og



mens det første forskningsspørsmålet fokuserer på i hvilken grad aktørene, individuelt og kollektivt, tilegner seg ny kunnskap, fokuserer det siste spørsmålet på hvordan aktørenes ulike roller i satsingen påvirker de kunnskapsprosessene som skjer i virksomheten. Utøvelsen av de ulike rollene er preget av aktørenes oppfatninger av hvordan rollene skal utøves, samtidig som det er strukturelle føringer som påvirker rolleutøvelsen. Det andre forskningsspørsmålet søker både å avdekke hvordan de ulike rollene utøves, og på hvilke måter rolleutøvelsen påvirker kunnskapsprosessene i empiriskolen.

## 4.2 Egen rolle i studien

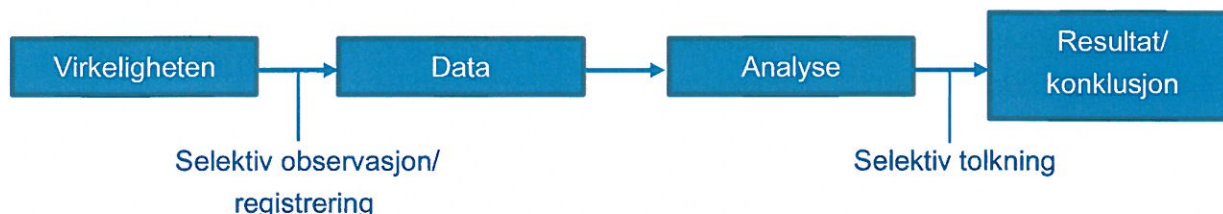
Undertegnede har arbeidet som rektor i 12 år ved en 1-10 skole i en nabokommune til empiriskolen, men da arbeidet med masterstudien startet, arbeidet jeg midlertidig som lærer ved den samme skolen. Jeg hadde på forhånd ingen tilknytning til empiriskolen, men valgte skolen som utgangspunkt for studien fordi den er med i første pulje i Ungdomstrinnsatsingen. Skolen ble med i satsingen samtidig med at jeg påbegynte min studie.

Mitt ønske med denne studien var både å kunne beskrive de kunnskapsprosesser som skjer i en ordinær ungdomsskole som følge av deltagelse i en statlig satsing, og å identifisere faktorer som fremmer og hindrer kunnskapsutvikling. Jeg hadde derfor et ønske om å velge en skole som ikke skilte seg ut, verken i positiv eller negativ retning på nasjonale prøver, eksamen eller andre former for undersøkelser og kartlegging. Samtidig er jeg bevisst at hver skole er unik, med sin egen læringskultur, og at «ordinær» i denne sammenhengen bare innebærer at skolen ikke har utmerket seg på noen måte som kunne lagt føringer for studien. Jeg hadde også et ønske om spesielt å studere implementeringen av Ungdomstrinnsatsingen, fordi den skiller seg ut fra tidligere satsinger ved at den i større grad enn disse fokuserer på skolens overordnede målsettinger, og har som erklært målsetting at satsingen gjennomføres på skolens og skoleeiers egne premisser.

Noen måneder etter at jeg påbegynte studien, skiftet jeg jobb og begynte, sammen med to andre tidligere rektorer, i min nåværende jobb som utviklingsveileder i fylket. Dette er stillinger som er direkte knyttet til Ungdomstrinnsatsingen, hvor vi skal arbeide med alle ungdomsskoler og 1 – 10 skoler i fylket som deltar i satsingen. Vårt arbeid er primært å bistå skoleeierne og skolelederne, slik at de i størst mulig grad lykkes med sin deltagelse i satsingen. Min nye jobb innebærer også at jeg etter hvert vil kunne få et annet forhold til empiriskolen enn tidligere, ved at jeg aktivt skal hjelpe også denne skolen med sin deltagelse i Ungdomstrinnsatsingen. Jeg har derfor i hele den perioden jeg har arbeidet med studien, forsøkt å opprettholde en passiv rolle som utviklingsveileder i forhold til empiriskolen. En viktig årsak til dette er at jeg i størst mulig grad, slik studiens problemstilling legger opp til, som forsker har ønsket å *beskrive* de kunnskapende prosessene som skjer blant de ansatte som følge av satsingen, uten at jeg i rollen som utviklingsveileder skulle legge føringer for dem. Samtidig har jeg vært bevisst at jeg som forsker, uavhengig av formell rolle, er en del av den helheten som studeres, og at dette både var tilfelle den perioden jeg var lærer på en skole i nabokommunen, og er tilfelle nå, etter at jeg ble utviklingsveileder i Ungdomstrinnsatsingen.

### 4.3 Valg av forskningstilnærming og design

Johannessen et al. (2010, s39) ser på forskning som en kumulativ prosess, som skal ende i et resultat eller en konklusjon. De seleksjonene som foretas i forskningsprosessen, illustrerer de på følgende måte:



Figur 12: Seleksjon i forskningsprosessen (ibid.)

Utgangspunktet for forskningen er den virkelighet det skal forskes på. Imidlertid vil observasjonen være selektiv, styrt av det fenomenet man ønsker å forske på, valgt problemstilling og valg av metode for å samle inn data. Analysen vil føre til en ytterligere seleksjon, avhengig av det analyseverktøyet man har valgt. Denne selektive tolkningen vil så ende i et resultat eller konklusjon på forskningsprosessen, som søker å svare på den valgte problemstillingen. Dermed skjer det en stor grad av seleksjon gjennom hele forskningsprosessen, basert på forskerens valg, og spørsmålet om studiens reliabilitet, knyttet til «nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som brukes, den måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides» (ibid., s40) vil være viktig.

Jeg hadde tidlig i planleggingen av masterstudien klart for meg at jeg ønsket å foreta en nærstudie av én skole, og i samråd med høgskolen ble kontakt mellom meg og empiriskolen etablert. I utgangspunktet så jeg det som mest aktuelt enten å foreta en casestudie eller etnografisk studie av denne skolen, og da det ble klart at skolen skulle være med i første pulje av ungdomstrinnsatsingen, valgte jeg å planlegge en casestudie. Robert K. Yin (2007), definerer en casestudie på følgende måte: «En casestudie er en empirisk undersøkelse som studerer et aktuelt fenomen i dets virkelige kontekst fordi grensene mellom fenomenet og konteksten er uklare» (Yin, 2007, gjengitt i Johannessen et al., 2010, s199). Jeg ser på empiriskolens deltagelse i Ungdomstrinnsatsingen som det aktuelle fenomenet, og samtidig må deltagelsen sees i sammenheng med skolens øvrige virksomhet og samfunnsoppdrag, som her vil utgjøre fenomenets kontekst. Deltakelsen i Ungdomstrinnsatsingen skal integreres i skolens øvrige virksomhet, noe som gjør grensene mellom dette fenomenet og konteksten uklare, og gjør at studiet av satsingen bør skje på selve skolen.

#### 4.3.1 Kvalitativ og kvantitativ tilnærming

Vitenskapelig forskning har historisk vært dominert av kvantitative metoder (Nyeng, 2004, s25). En viktig årsak til dette har vært et positivistisk forskningsideal, hvor forskeren betrakter fenomenene utenfra, ut fra en nøytral posisjon, og anvender registreringer og målinger for å undersøke dem (ibid, s67). Forskeren skal ikke la seg påvirke av forskningsobjektet, eller bli involvert i prosessen, men opprettholde en posisjon som er objektiv og nøytral.

I nyere tid har dette synet på forskerens rolle blitt utfordret. Mange samfunnsforskere, med utgangspunkt i en hermeneutisk posisjon, hevder at ingen kan stille seg nøytrale og utenfor de fenomenene man forsker på. De hevder videre at lovmessigheter bare fins innenfor naturvitenskapen og ikke er mulig å avdekke innenfor samfunnsvitenskapelige områder. I stedet for å forsøke å opprettholde et forskerideal som er objektivt og nøytralt, og som er umulig, ønsker hermeneutikerne en kvalitativ tilnærming, hvor forskeren skal forsøke «å utvikle en forståelse av meningen i konkrete menneskelige forhold og sosiale strukturer og aktiviteter» (Johannessen et al., 2010, s362).

Johannessen et al. har sammenfattet forskjellene på kvalitativ og kvantitativ tilnærming i følgende tabell:

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

Tabell 8: Mindre holdbare kjennetegn på kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsvitenskapelig metode (ibid., s368)

De tar imidlertid forbehold om at denne måten å kategorisere på kan misbrukes, ved at det skapes kunstige skiller mellom tilnærmingene. I følge Johannessen et al er de viktigste forskjellene på en kvalitativ og kvantitativ tilnærming egenskapene til innsamlede data og hvordan man kategoriserer dem (ibid., s363).

Nyeng (2004, s197) uttrykker at det til en viss grad skjedd en endring i det markerte skillet man tidligere hadde mellom kvalitativ og kvantitativ metodetenkning. Forskerne ser i dag i større grad enn tidligere fordeler og ulemper ved både kvalitative og kvantitative tilnærminger, og mange forskere velger derfor å anvende *metodetriangulering*. Dette innebærer å kombinere kvalitative og kvantitative metoder i sin forskning, og ifølge Johannessen et al. (2010, s367) kan dette gjøres på tre ulike måter: 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. Min tilnærming ligger nærmest den tredje måten.

Grønmo (1996, gjengitt i Johannessen et al, 2010, s367) hevder at metodetriangulering har mange fordeler. Flere metoder med samme resultat vil kunne styrke validiteten i studien, mens avvikende resultater i de ulike metodene gir rom for mer nyanserte beskrivelser og kan bidra til at forklaringer på problemstillingene blir mer helhetlig. Samtidig understreker Nyeng (2004, s197) at ingen metode er vilkårsløs, og at det er viktig også å se på hvilken ontologi og epistemologi de ulike forskningsmetodene tar utgangspunkt i.

### 4.3.2 Valg av metode

Utgangspunktet mitt for denne studien var et ønske om å gjennomføre en nærstudie av empiriskolen, noe jeg har valgt å gjøre innenfor et casesdesign. Med utgangspunkt i en hermeneutisk og sosialkonstruktivistisk virkelighets- og kunnskapsforståelse, har jeg også valgt å gjennomføre en studie med hovedvekt på bruk av kvalitative metoder. Gjennom et slikt valg har jeg kunnet gå i dybden på de tema jeg fokuserer på i problemstillingene, samtidig som jeg har hatt muligheten for å sette det fenomenet studien fokuserer på, inn i en helhetlig sammenheng og la denne helhetsforståelsen styre arbeidet med analysen. Konkret har jeg studert hvilke kunnskapsprosesser ungdomstrinnsatsingen har ført til for empiriskolen, og knyttet disse prosessene til skolens overordnede målsettinger.

I følge Johannessen et al. (2010, s100), er de to grunnleggende metodene man samler inn data på i kvalitative studier, observasjon og intervju. Ifølge forfatterne, er observasjon særlig egnet når forskeren har behov for å være i direkte kontakt med det han undersøker, for eksempel for å kunne observere konkret hvordan samhandling mellom mennesker i en gruppe arter seg. Intervju, derimot, vil være egnet metode når man ønsker å komme i dialog med mennesker for å kunne fremskaffe relevante data for å svare på problemstillingen. I følge Thagaard (2009) er formålet med å bruke intervju som metode, «å få fylldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer som blir tatt opp i intervjusituasjonen» (s87).

Intervju har vært den viktigste metoden jeg har benyttet meg av for å samle inn data. Observasjon har begrenset seg til deltagelse på de samlingene skolen har hatt for hele personalet, hvor tilbyder har hatt ansvaret, samt deltagelse på noen møter i ledergruppen og plangruppen. En viktig grunn til dette valget er de rammene jeg har hatt for gjennomføringen av masterstudiet, og hvordan disse har lagt føringer for metodevalg. Jeg har arbeidet i full stilling ved siden av studiene, og det har vært begrenset hvor mye tid jeg har kunnet være på empiriskolen. Innenfor disse rammene har de intervjuene som er gjennomført, gitt det viktigste empiriske grunnlaget for studien. Imidlertid har observasjonene, sammen med andre typer innsamlede data, bidratt til et bredere datagrunnlag, som jeg mener har styrket tolkningene og helhetsforståelsen av disse prosessene.

Det er vanlig å skille mellom 3 ulike former for intervjuer (Johannessen et al, 2010, s137): 1) *ustrukturerte intervju*, hvor temaene er bestemt på forhånd, men hvor spørsmålene tilpasses intervjusituasjonen, 2) *semistrukturerte intervju*, hvor man har en intervjuguide med hovedspørsmål, men hvor både rekkefølge, temaer og spørsmål kan varieres, og 3) *strukturerte intervju*, hvor både alle tema og spørsmål er fastlagt på forhånd. Fordelen med strukturerte intervju, som bærer preg av standardisering, er blant annet at flere intervjuer lettere kan sammenlignes. De tar også kortere tid å gjennomføre og er mer strukturerte, noe som gjør dem lettere å analysere. Ustrukturerte intervju, på den andre siden, som i større grad bærer preg av å være en samtale mellom den som intervjuer og den/de som blir intervjuet, har den fordelen at informant(e) i større grad kan relatere spørsmålene til sin egen livssituasjon.

Denne intervjuformen gir også rom for mer fleksibilitet, slik at man kan fokusere både på individuelle forskjeller mellom informantene og det som avdekkes underveis i samtalen.

Jeg har i studien valgt å benytte en fenomenologisk tilnærming til informantene og gjennomført semistrukturerte intervju. Fordi temaene og hovedspørsmålene har vært bestemt på forhånd, har jeg kunnet også knytte intervjuene nært opp til forskningsspørsmålene. Jeg har også valgt å stille de samme hovedspørsmålene til alle informantene, noe som har gjort det enklere under analysen å se intervjuene i sammenheng. Samtidig har jeg forsøkt å la spørsmålene være så åpne at de har gitt rom, både for at informantene kunne relatere dem til sin egen livssituasjon, og til å fokusere på aspekter de anser som viktige ut fra sitt ståsted, men som jeg ikke hadde planlagt på forhånd.

En fenomenologisk tilnærming innebærer, ifølge Thagaard (2009 s38), at fokus er på aktørenes subjektive opplevelser, og at man søker å få fram den dypere meningen i de erfaringene enkeltpersoner har gjort seg. Fenomenologien søker å anlegge perspektivet til de som blir studert, og beskrive omverdenen på den måten de erfarer den. I følge Postholm et al (2013, s27), innebærer en sosialfenomenologisk tilnærming at forskeren undersøker grupper av mennesker og den sosiale interaksjonen som foregår mellom dem, mens psykologisk fenomenologi fokuserer på enkeltindividet. Jeg har valgt å benytte begge tilnærminger i denne studien og har derfor gjennomført både gruppe- og singleintervju.

#### **4.4 Innsamling av og analyse av data**

Gjennomføringen av intervjuene skjedde våren 2014, og i forkant gjennomførte jeg et prøveintervju med en tidligere rektor på en annen skole. Her fikk jeg blant annet testet ut at de spørsmålene jeg hadde forberedt, ble forstått av informanten, og at svarene jeg fikk, var relevant for studien og dekket de områdene jeg ønsket respons på. Jeg fikk også gjennom prøveintervjuet mulighet for å teste ut hvordan lydopptaket av samtalen hørtes ut. Som følge av prøveintervjuet ble noen av spørsmålene justert, enkelte spørsmål støket, mens andre ble føyd til. I tillegg førte gjennomlyttingen til at jeg ble mer bevisst på å snakke tydelig og unngå gjentakelser og unødig bruk av småord under de ordinære intervjuene.

Jeg har gjennomført 5 intervjuer, 2 fokusgruppeintervjuer og 3 individuelle intervjuer, og vært med på 5 personalsamlinger på skolen, hvor HiNT har vært ansvarlig. I tillegg har jeg deltatt på 4 møter i skolens ledergruppe og ett møte i skolens plangruppe. Jeg har også gjennomført analyse av de ansattes egenvurdering, skolens utviklingsplan, informasjonsskriv for skoleåret 2013-14, referater fra andre personalsamlinger enn de jeg har deltatt på, plangruppemøter og teammøter, og hentet data fra skolens GSI-rapportering<sup>5</sup>. Tabellen på neste side viser en oversikt over innsamlede data, når de er samlet inn og beskrivelse av hvilke metoder som er benyttet.

---

<sup>5</sup> Gjennom Grunnskolen Informasjonssystem (GSI) samler Utdanningsdirektoratet hvert år inn og registrerer over 1000 data fra alle grunnskoler i Norge. Blant annet samles det inn opplysninger om målform, elevtall, årstimer, ressurser, spesialundervisning, fysisk aktivitet, leksehjelp, fremmedspråk, språklige minoriteter, valgfag, SFO, og PPT. (Lastet ned 7.8.2014 fra <http://www.udir.no/Tilstand/Analyser-og-statistikk/GSI-innsamling-2013/>)

Metode	Type	Tidspunkt	Beskrivelse
INTERVJU	Fokusgruppeintervju med 4 lærere	31.03.14 Varighet: 1t 50 min	Intervjuene ble gjennomført etter at lærerne og teamlederne var ferdige med dagens undervisning. De fant begge sted på eget møterom og forløp uten forstyrrelser. Informantene og intervjuer satt i ring rundt et møtebord, slik at alle hadde øyekontakt. Hele intervjuet ble tatt opp ved hjelp av intervjuers mobiltelefon, som var plassert midt på bordet.
	Fokusgruppeintervju med 3 teamledere	08.04.14 Varighet: 1t 40 min	Intervjuet ble gjennomført på rektor sitt kontor uten forstyrrelser. Informant og intervjuer satt på hver sin side av et lite bord. Intervjuet ble tatt opp ved hjelp av intervjuers mobiltelefon, som var plassert midt på bordet.
	Singleintervju med rektor	20.03.14 Varighet: 1t 55 min	Intervjuet ble gjennomført på samme rom som gruppeintervjuene, etter at ressurslærer var ferdig med dagens undervisning. Ingen forstyrrelser, men innlagt pause på 1t 10 min. intervjuer og informant satt under intervjuet på hver side av møtebordet, og intervjuet ble tatt opp av intervjuers mobiltelefon, som var plassert midt på bordet
	Singleintervju med ressurslærer	20.03.14 Varighet: 1t 48 min	Intervjuet ble gjennomført på ett av høgskolens møterom, hvor intervjuer og informant satt på hver side av et møtebord. Intervjuet ble gjennomført uten forstyrrelser og tatt opp av intervjuers mobiltelefon, som var plassert midt på bordet.
	Singleintervju med tilbyder	23.05.14 Varighet: 56 min	Intervjuet ble gjennomført på ett av høgskolens møterom, hvor intervjuer og informant satt på hver side av et møtebord. Intervjuet ble gjennomført uten forstyrrelser og tatt opp av intervjuers mobiltelefon, som var plassert midt på bordet.
OBSERVASJON	Personalsamlinger i regi av tilbyder. De har vekslet mellom forelesninger og arbeid i refleksjonsgrupper	28.10.13 1)	Tema: Motivasjon og mestring for bedre læring
		22.11.13 2)	Tema: Skolen som organisasjon
		20.01.14 1)	Tema: Kollektivt orienterte skoler og kollegial læring
		10.03.14 2)	Tema: LP-modellen – pedagogisk analyse
		12.05.14 1)	Tema: Reflekterende møter
		1) Samling etter skoletid. Varighet 1t 15 min 2) Planleggingsdag. Varighet 7t Alle samlingene hadde ledermøter i forkant og etterkant, hvor rektor, inspektør, ressurslærer, tilbyder og jeg deltok	
Plangruppemøte	20.03.14 Varighet: 1t	Plangruppemøte hvor rektor, inspektør og teamledere ressurslærer og jeg deltok. Tema: Skolens utviklingsplan.	
ANALYSE AV DOKUMENTER	Skolens virksomhetsplan	Skoleåret 2013-14	Skolen har arbeidet med planen gjennom hele året, og de ulike versjonene av planen er analysert i forhold til forskningsspørsmålene. Siste versjon i juni 2014.
	Skolens informasjonshefte	Skoleåret 2013-14	Informasjonsheftet, som blant annet beskriver skolens visjon, mål, organisering og ulike aktørroller, er analysert i forhold til forskningsspørsmålene.
	Stillings- og funksjonsbeskrivelser	Skoleåret 2013-14	Skolen har utarbeidet beskrivelse av teamleders arbeid, som har blitt analysert i forhold til forskningsspørsmålene. Rektor og lærere har ikke egne beskrivelser, ut over de som foreligger i lov og forskrifter.
	Avtale mellom tilbyder og skoleeier	Aug 2013 – des 2014	I forbindelse med skolens deltagelse i Ungdomstrinnsatsingen er det inngått avtale mellom høgskolen og eier av empiriskolen. Denne har blitt analysert i forhold til forskningsspørsmålene.
	Referater fra personalmøter, plangruppemøter og teammøter	Skoleåret 2013-14	Det foreligger referater fra 6 personalmøter, 11 plangruppemøter, 11 teammøter i 8. trinn, 16 teammøter i 9. trinn og 13 teammøter i 10. trinn. Disse referatene har blitt analysert i forhold til forskningsspørsmålene.
	Ståstedsanalyse for grunnskolen	Februar 2014	Empiriskolen gjennomførte en ståstedsanalyse i februar 2014, hvor de ansattes egenvurdering inngår som del. Denne har blitt analysert i forhold til forskningsspørsmålene.

	Skolens GSI-rapportering	Oktober 2013	GSI-rapporteringen er analysert i forhold til forskningsspørsmålene.
--	--------------------------	--------------	--

Tabell 9: Oversikt over datainnsamling

#### 4.4.1 Planlegging og gjennomføring intervjuene

Postholm et al (2013, s28) viser til Dukes (1984), som mener at en fenomenologisk studie bør ha mellom tre og ti informanter. I samsvar med dette har jeg gjennomført fem intervjuer, tre individuelle intervjuer og to fokusgruppeintervjuer, som til sammen har omfattet ti personer. I følge Thagaard, baserer kvalitative studier seg på *strategiske utvalg*, som, i følge henne, er «informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver» (Thagaard, 2009, s55). Med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene, har det vært viktig for meg både å velge ut informanter som kan gi meg data om de kunnskapsprosessene som skjer i virksomheten som følge av satsingen, og som kan gi informasjon om utøvelsen av lederrollen, lærerrollen og tilbyderrollen. Jeg har valgt å gjennomføre individuelle intervju med rektor, som leder empiriskolens deltagelse i satsingen, ressurslærer, som skal veilede lærerne og bidra til deres kompetanseutvikling, og en av de to lærerne ved høgskolen som har hatt tilbyderansvaret. I tillegg har jeg gjennomført to fokusgruppeintervju, ett med tre av teamlederne og ett med fire av lærerne ved skolen. Følgende informanter er med i studien:

Informant	Alder	Stilling	Utdanning	Fag
Informant 1 (I-1) Kvinne	59 år	Lærer (adjunkt)	3-årig lærerutdanning + 1 års videreutdanning	Forming, norsk, spesialpedagogikk
Informant 2 (I-2) Kvinne	37 år	Lærer (adjunkt med tilleggsutdanning)	4-årig allmennlærerutdanning + 1 års videreutdanning	Engelsk, spesialpedagogikk
Informant 3 (I-3) Mann	43 år	Lærer (adjunkt med tilleggsutdanning)	5-årig faglærerutdanning	Spansk
Informant 4 (I-4) Kvinne	55 år	Lærer/rådgiver (adjunkt med tilleggsutdanning)	4-årig faglærerutdanning + 1 års videreutdanning	Norsk, samfunnsfag
Informant 5 (I-5) Mann	38 år	Teamleder 8. trinn/ lærer (adjunkt med tilleggsutdanning)	4-årig allmennlærerutdanning + 1 års videreutdanning 3-årig ingeniørutdanning	Matematikk
Informant 6 (I-6) Kvinne	42 år	Teamleder 9. trinn/ lærer (adjunkt)	4-årig allmennlærerutdanning	Humanistiske fag
Informant 7 (I-7) Kvinne	41 år	Teamleder 10. trinn/ lærer (adjunkt med tilleggsutdanning)	4-årig allmennlærerutdanning + 1 års videreutdanning	Realfag
Informant 8 (I-8) Mann	62 år	Rektor	3-årig lærerutdanning + 3 års videreutdanning	Engelsk, ledelsesfag, veilederfag
Informant 9 (I-9) Mann	42 år	Ressurslærer/ lærer (adjunkt med tilleggsutdanning)	4-årig allmennlærerutdanning + 1 års videreutdanning	Matematikk, naturfag
Informant 10 (I-10) Mann	53 år	Førsteamanuensis	4-årig allmennlærerutdanning + hovedfag i økonomi + doktorgrad i kunnskapsledelse	

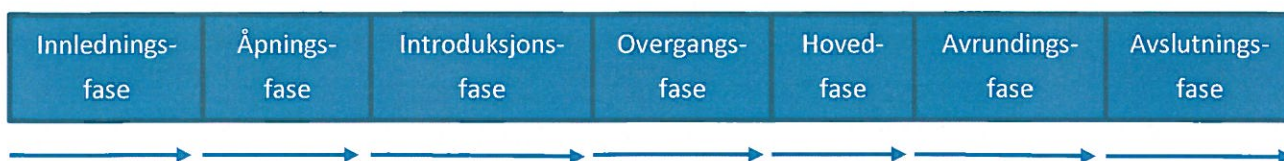
Tabell 10: Oversikt over informantene

I følge Johansen et al (2010, s139), er det i utarbeidelsen av intervjuguiden viktig å balansere standardisering og fleksibilitet. Dette har jeg forsøkt å gjøre ved å benytte en modell Thagaard (2009, s100) kaller «tre-med-grener»-modellen, hvor hovedtemaet representerer stammen, og grenene deltemaene. I tillegg til hovedtema og deltema foreslås det i denne modellen at hvert tema kan utdypes ved hjelp av oppfølgingsspørsmål. I min intervjuguide har hovedtemaet vært hvilke kunnskapsprosesser empiriskolens deltagelse i ungdomstrinnsatsingen har ført til, mens deltemaene har vært bestemt ut fra de to forskningsspørsmålene, som konkretiserer problemstillingen. Jeg har i intervjuguiden valgt å dele hovedtemaet inn i fem undertema: 1) Skolebasert kompetanseutvikling, 2) Rolle, 3) Prosess, 4) Kunnskapsdeling og 5) Kunnskapsutvikling.

Kvale og Brinkmann (2009) ser på et kvalitativt forskningsintervju som «en samtale med en struktur og et formål» (Kvale & Brinkmann, 2009 gjengitt i Johannesen et al., 2010, s135), hvor strukturen fokuserer på rollene til intervjuer og informant. Disse rollene vil aldri være likeverdige, da intervjueren er den som kontrollerer situasjonen gjennom å stille spørsmål. Samtidig stiller intervjusituasjonen store krav til intervjueren og i følge Kvale (1997, s73, gjengitt i Thagaard, 2009, s90) innbefatter dette både kunnskaper om temaene det fokuseres på i intervjuet, og sosiale relasjoner og ferdigheter i å takle situasjoner som oppstår. I følge Thagaard, er det avgjørende for å få til et vellykket intervju at forskeren i forkant har brukt tid på å sette seg inn i situasjonen til informanten.

Singleintervju er fortsatt mest vanlig å benytte i en forskningssammenheng, samtidig som interessen for gruppeintervju øker (Thagaard, 2009, s90). I følge Brandth (1996), er et gruppeintervju «en metode hvor flere mennesker diskuterer et tema med en forsker som leder og ordstyrer» (Brandth, 1996 gjengitt i Thagaard, 2009, s90). Thagaard peker på at gruppeintervju kan bidra til utdyping av de temaene som tas opp, ved at deltakerne gis mulighet for å følge opp og kommentere hverandres svar. Samtidig kan dominerende personer overkjøre de som er mer tilbakeholdne, slik at Repstad (2007), i følge Thagaard (2009, s90), mener slike intervjuer passer best når de som blir intervjuet, er noenlunde samkjørte. Dette også fordi man da har et felles utgangspunkt å samtale ut fra. I følge Johannesen et al. (2010, s151) er det også viktig å unngå sosial konformitet, noe som kan skje dersom deltakerne gir sammenfallende svar fordi de er redde for å skille seg ut fra de andre som blir intervjuet.

Johannesen deler den strukturerte gruppesamtalen inn i syv ulike faser:



Figur 13: Den strukturerte gruppesamtalens syv faser (Johansen et al, 2010, s155)

I *innledningsfasen* ønskes deltakerne velkommen, moderatoren presenterer seg, og det gis en kort innføring i temaet for samtalen. *Åpningsfasen* starter med et spørsmål alle deltakerne



skal svare på, for eksempel hvem de er og hvilken funksjon de har på skolen, mens *introduksjonsfasen* brukes til å introdusere temaet for samtalen, hvor deltakerne også får gi uttrykk for sitt syn. *Overgangsfasen* binder sammen innledningsfasen og hovedfasen, hvor temaet settes i et større perspektiv, mens *hovedfasen* fokuserer på nøkkelspørsmålene i intervjuet. *Avrundingsfasen* gir deltakerne mulighet for en sammenfattende kommentar og reflektere over synspunkter som er kommet fram, mens *avslutningsfasen* brukes til å oppsummere hensikten med studien og sikre at viktige poenger ikke har blitt glemt.

Jeg har ved gjennomføringen av intervjuene hatt denne strukturen som utgangspunkt, både når jeg intervjuet enkeltpersoner og grupper.. Alle informantene har i forkant av intervjuene fått et informasjonsskriv, som omhandler bakgrunnen for studien, problemstillingen, hva deltakelse i studien innebærer for informantene, og hvilke temaer jeg ønsker å samtale med dem om. De har også fylt ut et skjema med personopplysninger, som omhandler alder, utdanning og stilling. Ved oppstart av intervjuene har de blitt bedt om å presentere seg med navn og si hvilken funksjon de har på skolen. Innledningsspørsmålene har vært åpne spørsmål, hvor informantene har blitt bedt om å beskrive hvordan de oppfatter Ungdomstrinnsatsingen. Jeg har deretter presentert for informantene de ulike temaene jeg ønsket å samtale med dem om. Samtidig har det vært viktig for meg å gi rom for fleksibilitet, slik at noen tema har tatt lenger tid enn beregnet, mens andre har tatt mindre tid. I tillegg har rekkefølgen på temaene og spørsmålene variert noe fra intervju til intervju ut fra hvilke fokusområder og refleksjonskoblinger intervjuprosessen har ført til hos informantene. I avslutningsfasen av intervjuene har jeg også forsøkt å oppsummere det som har kommet fram av synspunkter i samtalen.

#### **4.4.2 Valg av SEKI-modellen som analyseverktøy**

Når jeg har valgt å benytte Nonaka og Takeuchi (1995) sin SEKI-modell som analyseverktøy i denne studien, er det flere grunner til dette. Modellen konkretiserer kunnskapsbegrepet ved å vise sammenhengen mellom taus og eksplisitt kunnskap og knytter sammen strukturelle forutsetninger og prosessuelle beskrivelser på måter som jeg opplever avspeiler, og samtidig utfordrer, skolesamfunnet. Jeg finner også at modellen, ved å binde sammen individs-, fellesskaps- og organisasjonsperspektivet, legger til grunn en helhetstenkning og dynamikk i kunnskapsforståelsen som er egnet til å analysere Ungdomsskolesatsingen, som både har et individuelt og organisasjonelt fokus (Postholm et al, 2013, s98), og hvor «hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid» (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s7).

SEKI-modellen har imidlertid vært kritisert for i for stor grad å bygge på japansk kultur, og dermed bare i begrenset grad kunne anvendes i virksomheter som avspeiler en vestlig kulturforståelse. Blant annet Glisby & Holden (2003) har fremmet denne kritikken. De har gått gjennom modellens fire stadier og vist hvordan både sosialisering, eksternalisering, kombinerings og internalisering er nært knyttet til japanske verdier og næringslivskultur. Dette gjelder både japanske arbeidstakeres nære tilknytning til virksomheten, bruk av sterke interne og eksterne nettverk, hvor taus kunnskap deles, arbeidstakeres kollektive tenkning

og en åpen, deltakende og holistisk lederstil. Glisby & Holden sin framstilling av japansk næringslivskultur samsvarer også for en stor del med den framstillingen Nonaka & Takeuchi selv gir i *The Knowledge-Creation Company* (1995), men mens de førstnevnte mener disse kulturelle forskjellene gjør det utfordrende å anvende SEKI-modellen på vestlige virksomheter, framholder Nonaka & Takeuchi det som viktig at også vestlige virksomheter utvikler den delingskulturen og helhetstenkingen som kjennetegner japanske virksomheter.

Når jeg samholder de beskrivelsene av japansk næringslivskultur disse teoretikerne gir, med det organisasjonssynet som fremkommer i Ungdomstrinnsatsingen, er det flere likhetspunkter, som jeg mener styrker SEKI-modellen som relevant analyseverktøy i denne studien. Nettverksbygging, hvor kunnskapsdeling har mulighet for å finne sted, framholdes i begge tilfeller, og en åpen, deltakende og holistisk lederstil samsvarer i stor grad med beskrivelser av pedagogisk ledelse, slik blant annet Lillejord (2003) framstiller den. Både Nonaka & Takeuchi og Glisby & Holden fremholder som kjennetegn på japansk næringslivskultur arbeidstakernes evne til å arbeide sammen i læringsfellesskaper og deres nærhet til virksomheten, hvor personlige mål og visjoner samsvarer med virksomhetens målsetting og visjon. Dette samsvarer i stor grad med hva som kjennetegner en lærende organisasjon, blant annet slik Senge (2006) beskriver den gjennom sine fem disipliner.

I følge Gourlay (2006b) medfører Nonaka & Takeuchi (1995) sitt kunnskapssyn konseptuelle utfordringer, både fordi de ved å definere kunnskap som «justified true belief», ikke gir en entydig og presis definisjon av kunnskapsbegrepet, men gir rom for subjektive tolkninger, og fordi de hevder at taus kunnskap kan gjøres fullt ut eksplisitt. Nonaka og Takeuchi hevdet i 1995 at de tok utgangspunkt i Polanyi (1966) sine teorier når de så klart skilte mellom taus og eksplisitt kunnskap. Imidlertid hevder flere teoretikere (Brown & Duguid, 2001; Prichard, 2000; Tsoukas, 2003) i følge Hislop (2009), at man har misforstått Polanyi sine teorier ved å hevde et slikt skille, og utfordret denne tolkningen: «These writers challenge this and suggest that his analysis is grounded more in the practice-based perspective which builds from the assumption that there are tacit and explicit dimensions to all knowledge» (ibid., s37). Nonaka og Krogh (2009) har også senere nyansert det kunnskapssynet som ligger til grunn for SEKI-modellen, slik at det i større grad samsvarer med et praksis-basert syn (se fotnote 4).

Da jeg bygger min studie på et praksis-basert kunnskapssyn, vil mitt syn på taus og eksplisitt kunnskap for en stor del samsvare med Polanyi sitt syn. Jeg legger til grunn at alle kunnskapshandlinger både har en eksplisitt og taus dimensjon, som er uløselig knyttet sammen, og at bare deler av den tause kunnskapen kan gjøres eksplisitt og kommuniserbar ved at den kodifiseres. Samtidig fokuserte Polanyi for en stor del bare på de personlige aspektene ved kunnskapsbegrepet, mens jeg, ut fra mitt kunnskapssyn og ved å benytte SEKI-modellen, knytter det til samhandling mellom ulike aktører og til en organisasjonell forståelse.

Når jeg legger til grunn en sosialkonstruktivistisk kunnskapsforståelse i min tolkning av SEKI-modellen, avviker min ontologiske forståelse og anvendelse av modellen noe i forhold til den Nonaka og Takeuchi gav uttrykk for i 1995. Mens disse forfatterne hevdet at «knowledge is

Nonaka og Takeuchi gav uttrykk for i 1995. Mens disse forfatterne hevdet at «knowledge is created only by individuals» (Nonaka & Takeuchi, 1995, s59), og at organisasjonell kunnskaping handler om å gjøre denne individuelt skapte kunnskapen organisasjonell, legger jeg til grunn at kunnskapen *konstrueres* i en kollektiv samhandling mellom ulike aktører. I forhold til modellen innebærer dette at mens Nonaka & Takeuchi tok utgangspunkt i det individuelle nivået, hvor taus kunnskap, ved å følge SEKI-modellens ontologiske nivåer, kunne videreføres til gruppenivå og et organisasjonelt nivå, tar jeg utgangspunkt i at de kunnskapsende prosessene starter på et nivå som involverer flere mennesker, fortrinnsvis gruppenivå, og føres derfra videre til individuelt og organisasjonelt nivå. Jeg opplever at SEKI-modellen åpner for en slik tolkning, og finner også støtte for et slikt syn hos Krogh et al. (2001, s29 og s67) i deres beskrivelse av *mikrosamfunn* og *ba* som avgjørende for at kunnskapsprosesser skal finne sted i en virksomhet.

#### 4.4.3 Analyse av intervjuene

I følge Silverman (2005, s153 gjengitt i Thagaard, 2009, s147), er det fornuftig å starte analysen med å spørre hva i materialet vi anser som sentrale enheter, og hvordan de forholder seg til hverandre. Med utgangspunkt i disse spørsmålene vil det være mulig å utvikle en helhetsforståelse av det meningsinnholdet som fins i dataene. Det er imidlertid avgjørende at studiet av enkeltenhetene gjøres i relasjon til helheten; dette for å unngå et positivistisk preg på analysen (Boyle, 1994, s162 gjengitt i Thagaard, 2009, s147).

Utgangspunktet for min analyse har vært å identifisere hvilke former for kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling som har funnet sted hos personalet i empiriskolen som følge av skolens deltagelse i Ungdomstrinnsatsingen. Jeg har som analyseverktøy benyttet Nonaka og Takeuchi (1995) sin SEKI-modell og knyttet de dataene som fremkommer i intervjuene, til modellens fire ulike faser. Dataanalysen har også tatt utgangspunkt i hver av de to forskningsspørsmålene, hvor jeg i arbeidet med det første spørsmålet har knyttet dataene til Irgens (2010, s136) sitt utviklingshjul, og i arbeidet med det andre spørsmålet til Lillejord (2003, s70) sin interessentmodell.

Jeg har transkribert alle intervjuene fullt ut, og har i analysen av datamaterialet benyttet det Thagaard (2009, s149) benevner som *kategoribasert analyse*. I følge Thagaard, kan kategoribasert analyse av en tekst deles inn i tre ulike faser:

*Identifisering av analytiske enheter* – hvor fokus er på meningsbærende enheter i teksten. En enhet skal gi selvstendig mening uten å trenge supplerende informasjon. Dette kan være både en eller flere setninger, men også et helt avsnitt. Man er også nødt til å ta stilling til hvorvidt spørsmålet skal inkluderes i enheten, og om nøling skal tas med.

*Inndeling i kategorier* – hvor de analytiske enhetene klassifiseres tematisk. Denne prosessen betegner mange lærebøker som koding. Kategoriseringen skal avspeile sentrale tema i forhold til prosjektet, slik at også betegnelsene på de ulike kategoriene blir meningsbærende. En slik inndeling i kategorier gjør det også lettere for forskeren å identifisere de temaene og mønstrene i datamaterialet som er sentrale.

*Identifisering av mønstre* – som innebærer at kategoriene både må analyseres og tolkes. En tidlig kategorisering av datamaterialet har som siktemål primært å fungere deskriptivt for å få en tematisk oversikt. Begreper benyttet i denne fasen, kan benevnes som *erfaringsnære* (Fangen, 2004, gjengitt i Thagaard, 2009, s152), da de for en stor del avspeiler informantenes meningsinnhold. Etter hvert vil forskeren knytte sammen fortolkninger av mønstrene (induktiv tilnærming) til teorier han har hatt i utgangspunktet (deduktiv tilnærming). Slike begreper, basert på forskerens refleksjoner og tolkninger, kan da benevnes *erfaringsfjerne* (Fangen, 2004, s172, gjengitt i Thagaard, 2009, s152)), da avstanden til informantenes konkrete erfaringer her blir større.

Første fase i analysearbeidet, å identifisere analytiske enheter, har jeg gjort ved hjelp av noteringer i margrubrikken på de transkriberte intervjuene. Ved å notere stikkord knyttet til kortere svar og sammenfatte meningsinnholdet i lengre svar, har jeg vært i stand til å identifisere de meningsbærende enhetene i teksten. En slik sammenfatning blir av Kvale (1997, s126 referert i Thagaard, 2009, s149) kalt «fortetting av mening». Det er også, i følge Thagaard, et vurderingsspørsmål hvorvidt man skal ta med spørsmålene eller bare basere analysen på svarene, og om nølende og uklare svar skal tas med. Jeg har valgt å ta med spørsmålene i de tilfellene hvor spørsmål-svar-sekvensen må sees i sammenheng for å være meningsbærende. Jeg har også valgt å ta med nøling og uklare svar i de tilfeller hvor de, sammen med konteksten, har gitt mening. I disse tilfellene har jeg notert i marginen også min tolkning av disse svarene. For at ikke antall margnoteringer skulle bli for mange og for uoversiktlige, har jeg også valgt i denne fasen å foreta en foreløpig kategorisering, ved å knytte sammen de ulike svarene som berører samme spørsmål.

Andre fase har bestått i å kategorisere de meningsbærende enhetene gjennom å sortere dem tematisk. Jeg har i intervjuguiden organisert spørsmålene i fem ulike tema, noe som har gjort denne sorteringen enklere. Samtidig har alle intervjuene vært semistrukturelle, hvor det har vært ønskelig at informantenes egne oppfatninger skulle komme fram. Dermed har vektleggingen av temaene i de ulike intervjuene blitt ulik, avhengig informantenes fokusområder, samtidig som de også har fokusert på dimensjoner ved disse temaene jeg ikke tenkte på i forkant da intervjuguiden ble utformet. Utfordringen i denne fasen har vært å finne fram til en tematisk kategorisering som har knyttet sammen utsagnene fra de ulike informantene, slik at jeg har fått sortert og synliggjort hvilke oppfatninger som er samstemte, og hvilke som er divergerende. Etter at denne fasen var gjennomført og den tematiske sorteringen gjennomført, kom jeg fram til tre kategorier, to mindre enn i intervjuguiden:: 1) *Forståelse av ungdomsskolesatsingen* (aktørenes forståelse av satsingen sett i forhold til skolens mandat), 2) *Rolleforståelse* (hvordan de ulike aktørene oppfatter sin egen og andres rolle i satsingen) og 3) *Kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling* (de formene for kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling satsingen har ført til).

Tredje fase i analyseprosessen har vært å identifisere mønstre i datamaterialet gjennom analysering og tolkning av kategoriene. Denne fasen består av to deler, hvor første del har vært å finne sammenhenger og mønstre ut fra de beskrivelsene informantene har gitt, og

annet empirisk materiale, mens andre del har vært å tolke disse dataene og sette dem inn i en større sammenheng ut fra de teoriene jeg har lagt til grunn i denne studien. Første del av denne fasen gjennomførte jeg ved å se på hva som kjennetegnet informantenes beskrivelser av de ulike kategoriene; hva var likt og ulikt, og hvilke mønstre var det mulig å se? Jeg har så samholdt disse funnene med analyser av dokumenter og de ansattes egenvurdering, for å se på i hvilken grad det var samsvar. I den andre delen av tredje fase har jeg knyttet disse funnene til SEKI-modellen for å se på hvilke prosesser som har ført til kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling og knyttet dem til individuell og kollektiv læring og aktørenes ulike roller i satsingen. I drøftingsdelen har jeg også knyttet funnene i empirien til valgt teori og identifisert faktorer som bidrar til å fremme og hindre læring.

#### 4.4.4 Bruk av andre data

Empiriskolen har gjennomført *Ståstedsanalysen*<sup>6</sup> to ganger de siste to årene, en gang før jeg startet forskningsarbeidet, og en gang midt i forskningsperioden. I utgangspunktet kunne det vært interessant å sammenligne de to analysene for å se i hvilken grad det har skjedd en utvikling i skolen. Imidlertid ble *Ståstedsanalysen* revidert av Utdanningsdirektoratet mellom første og andre gang empiriskolen gjennomførte den, slik at de ansattes egenvurdering i de to studiene, som er den mest relevante delen ut fra min problemstilling, vanskelig lar seg sammenligne. Jeg har derfor valgt bare å ta med vurderingen fra den siste *Ståstedsanalysen* som del av studien, og knyttet denne egenvurderingen til de funnene jeg har gjort etter å ha analysert intervjuene.

Johannessen et al (2010, s261) skiller mellom ulike typer spørreundersøkelser, fra prekodete eller prestrukturerte spørreskjema, hvor alle spørsmål har oppgitte svaralternativ, via semistrukturerte spørreskjemaer, hvor man kombinerer prekodete og åpne spørsmål, til spørreundersøkelser hvor alle spørsmålene er åpne. Lærernes egenvurdering er en standardisert undersøkelse, som består av en rekke påstander om skolens praksis, som lærerne skal ta stilling til. Alle spørsmålene gir lærerne tre svaralternativer: 1) skolens praksis er tilfredsstillende, 2) skolens praksis må bedres, og 3) skolens praksis må endres – tiltak er nødvendig. Et eksempel fra denne spørreundersøkelsen under temaet *Skolens praksis – Tilpasset opplæring og vurdering*, er at lærerne skal vurdere påstanden: «På vår skole er det sammenheng mellom mål for opplæringen, arbeidsmåtene og vurderingsarbeidet». Oppsummeringen av denne egenvurderingen, sammen med resten av *ståstedsanalysen*, gir skoleeier og skoleleder muligheter for å finne ut hvilke områder det særlig må fokuseres på for å få til en positiv utvikling av skolen.

Jeg har også gjennomført analyse av ulike typer dokumenter med betydning for skolens drift og muligheter for utvikling. Dette har blant annet omfattet skolens utviklingsplan, referater fra

---

<sup>6</sup> *Ståstedsanalysen* er et refleksjons- og prosessverktøy, som ble utviklet av Utdanningsdirektoratet i 2005 og revidert høsten 2013. Den gir skolen mulighet for å se ressurser, miljøundersøkelser og læringsresultater i sammenheng, samt at lærerne svarer på en spørreundersøkelse om hvordan de oppfatter skolens praksis, I følge Utdanningsdirektoratet, skal *Ståstedsanalysen* hjelpe skolene i arbeidet med skolebasert vurdering. (Lastet ned 14.8.2014 fra <http://www.udir.no/Utvikling/Verktoy-for-skoleutviklinganalyser/Stastedsanalyse-for-skoler/>)

personalmøter, plangruppemøter og teammøter og ulike stillingsinstruksjoner. I følge Thagaard (2009, s62) skiller dokumentanalyse seg fra analyse av data samlet inn i felten, ved at disse dokumentene er utarbeidet for et annet formål enn det forskeren ønsker å benytte dem til. Imidlertid mener Johannessen et al (2010, s164) at dette ikke behøver å innebære at de må analyseres forskjellig, og foreslår å bruke samme analysemodell for begge typer kvalitative data. I samsvar med dette synet har jeg valgt å benytte samme tilnærming her som når jeg analyserer de transkriberte intervjuene, hvor jeg først har identifisert meningsbærende enheter, deretter kategorisert disse ut fra meningsinnhold og tematiske sammenhenger, og til slutt identifisert mønstre og knyttet dem til problemstilling og forskningsspørsmål gjennom valgt teori.

## 4.5 Studiens reliabilitet og validitet

### 4.5.1 Reliabilitet og validitet – teoretiske perspektiver

*Reliabilitet* betyr pålitelighet, og innebærer i hvor stor grad de funnene man gjør i en studie, er å stole på. Imidlertid er begrepet hentet fra kvantitative studier i en positivistisk tradisjon, og i følge Johannessen et al. (2010, s229), er det lite hensiktsmessig innenfor kvalitativ forskning å stille samme krav til reliabilitet. Årsakene til dette er, ifølge de samme forfatterne, at det her ikke benyttes strukturerte datainnsamlingsteknikker, og at observasjoner i en kvalitativ studie vil være både verdiladede og kontekstavhengige. I tillegg er instrumentet forskeren benytter, seg selv, noe som gjør at ingen andre kan tolke resultatene på samme måte som ham, da de ikke har samme erfaringsbakgrunn. Samtidig vektlegger Postholm (2010, s126) det som viktig at forskeren avklarer egen rolle før forskningsarbeidet tar til. Dette gjelder både forholdet til andre aktører og hvordan han eller hun, gjennom tilstedeværelse i forskningsprosessen og spørsmål som stilles, kan påvirke forskningsdeltakerne.

Simons (2009) drøfter hvorvidt denne subjektiviteten gjør at kvalitative studier vil være mindre pålitelige, og derved ha mindre verdi, enn kvantitative studier, hvor objektivitet ses på som et viktig kriterium. I følge henne har imidlertid all forskning elementer av subjektivitet i seg, og å forsøke å eliminere dette, vil bare føre til at man tildekker den rollen forskeren spiller som subjekt i sin egen forskning:

Eliminating subjectivity is not achievable in any event. It is inherent in the judgements we make, the views we express. Whether such judgments 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, 2001, s15-16).  
(Simons, 2009, s163)

I følge Simons bør man, i stedet for å prøve å unngå subjektivitet, hvilket er umulig, heller erkjenne at den alltid vil være en faktor i all forskning, og forsøke å bli bevisst hvilken rolle den spiller i de ulike prosjektene. Hun er også opptatt av at en kvalitativ tilnærming, hvor forskeren går inn som subjekt og er en del av prosessen, i mange tilfeller gjør at man oppnår

resultater det ville være vanskelig å oppnå ved bare å anvende kvantitative metoder. Dette er blant annet tilfelle med adferdsforskning, som fokuserer på samspillet mellom ulike aktører.

Selv om Johannessen et al (2010, s229-230) hevder at reliabilitetsbegrepet, slik det anvendes i en positivistisk kontekst, ikke er relevant for kvalitativ forskning, peker de på at påliteligheten i en kvalitativ studie kan styrkes ved at forskeren i sin casebeskrivelse beskriver konteksten inngående for leseren. I tillegg er det viktig i framstillingen av forskningsprosessen å være åpen og detaljert. Gjennom å utarbeide en revisjonsprosedyre gjør forskeren det også mulig for andre å spore dokumentasjon av data og se på metoder og avgjørelser gjennom prosjektet fram til det endelige resultatet. Ved å vektlegge hensiktsmessige evalueringskriterier kan også påliteligheten styrkes, ifølge forfatterne, og dette fører oss over til spørsmålet om validitet, hvor Johannessen et al (ibid., s230-231) beskriver to ulike typer:

*Begrepsvaliditet* handler, i følge Johansen et al., om undersøkelsens troverdighet, noe som innebærer å svare på spørsmålet «måler vi det vi tror vi måler?» (ibid, 2010, s230). Ut fra en slik beskrivelse vil kvalitative undersøkelser ikke kunne være valide, da de er umulig å kvantifisere (måle). Imidlertid beskriver Johannesen et al en annen form for validitet i kvalitative studier, som fokuserer på «i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten» (ibid). Ifølge Lincoln og Guba (1985, gjengitt i Johannessen et al, 2010, s230), vil vedvarende observasjon og metodetriangulering kunne øke sannsynligheten for at troverdige resultater frambringes gjennom forskningen. Formidling av resultatene til informantene, slik at de kan bekrefte resultatene eller å la andre personer med kompetanse analysere datamaterialet for å se om deres fortolkning blir den samme, kan også styrke troverdigheten, ifølge de samme forfatterne.

Tilbakemelding fra informantene, ofte kalt *member checking*, innebærer at forskningsdeltakerne gis mulighet for å gi tilbakemelding om hvorvidt de kjenner seg igjen i beskrivelser og tolkninger gjort av forskeren. Member checking kan gjennomføres ved at deltakerne leser gjennom transkripsjoner, oppsummeringer eller tolkninger i forbindelse med intervjuer og gir tilbakemelding (Postholm, 2010, s132, 138), men kan også finne sted under selve intervjuet ved at intervjueren reformulerer eller oppsummerer det som blir sagt, og ber om bekreftelse på at det er riktig oppfattet (Harper & Cole, 2012, s511). Det er ulike syn på bruk av member checking i kvalitative studier. Mens Lincoln og Guba (1985 referert i Postholm 2010, s132) vurderer den som den viktigste prosedyren for at studien skal bli troverdig, er andre forskere som Morse (1994), Angen (2000) og Sandelowski (1993) i følge Robert Wood Johnson Foundation (2014) mer kritiske, og hevder member checking bygger på en antagelse om at det fins en uforanderlig, objektiv sannhet. Disse teoretikerne ser det som utfordrende å bruke member checking i etterkant av intervjuer da informantene kan være uenige i tolkninger, ha endret oppfatning eller angre på utsagn gitt under intervjuet.

*Ekstern validitet* handler, i følge Johannessen et al. (2010), om i hvilken grad resultater kan overføres fra et forskningsprosjekt til liknende fenomener. I følge forfatterne er det for all

forskning et mål at slutninger kan trekkes ut over de umiddelbare funnene. Imidlertid vil denne overførbarheten arte seg på annen måte innenfor kvalitativ forskning enn ved statistisk generalisering, som er det vanlige ved kvantitativ forskning. Kvalitativ forskning bruker ikke begrepet generalisering, men i stedet «overføring av kunnskap» (ibid., s231), og ifølge forfatterne er denne overførbarheten avhengig av «hvorvidt det lykkes en å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer, som er nyttige på andre områder enn det som studeres» (ibid).

Simons (2009) fremholder at spørsmålet ikke er hvorvidt en type data fører til større grad av generalisering enn andre typer data, men «how inferences are drawn from the data in different kinds of studies and to what validity they appeal» (ibid., s164). I følge henne, kan noen casestudier ha likheter, men det varierer på hvilke måter vi kan dra slutninger fra en studie til en annen. Med utgangspunkt i casestudier lister Simon (ibid., s164-167) opp flere ulike former for overførbarhet (generality): 1) *cross-case generalization* – hvor man, gjennom analyser på tvers av ulike caser, identifiserer felles funn som knytter casene sammen, 2) *naturalistic generalization* – hvor man, med utgangspunkt i taus forståelse, kjenner igjen likheter og ulikheter mellom studien og sin egen kontekst, 3). *concept generalization* – hvor konsepter utviklet i en studie, kan anvendes i en annen sammenheng, selv om konteksten er ulik, 4) *process generalization* – hvor man kan overføre metodikken fra en studie til en annen, og 5) *situated generalization* – hvor det er mulig å overføre funn fra en studie til en annen med samme kontekst. I tillegg peker hun på *in-depth particularization – universal understanding* som en sjette mulighet, hvor en dybdestudie av det spesielle kan føre til former for generell forståelse: «If this is studied in all its particularity, there is potential both for discovering something unique and for recognizing a universal 'truth'» (ibid, s167).

#### **4.5.2 Reliabilitet og validitet – gjennomføring av studien**

I følge Johannessen et al (2010, s230) kan påliteligheten i en studie styrkes ved at forskeren både beskriver konteksten inngående og framstiller forskningsprosessen åpent og detaljert. Jeg har i min beskrivelse av konteksten vært opptatt av den rollen jeg har hatt, i forhold til empiriskolen. Selv om jeg underveis i arbeidet med studien har skiftet jobb og dermed fått en annen rolle, har jeg i forbindelse med studien vært opptatt av å opprettholde en observatørrolle; dette fordi jeg har ønsket å beskrive de kunnskapsprosessene som skjer på skolen, og i minst mulig grad påvirke dem selv. Simons framholder at det er umulig å unngå subjektivitet, men at det viktige er å være bevisst hvilken rolle den spiller i en forskningssammenheng. I ettertid ser jeg at å bli utviklingsveileder har innebåret at jeg, gjennom ulike typer kurs og samlinger, har fått en både dypere og bredere kunnskap om Ungdomstrinnsatsingen enn jeg ellers ville fått. Denne kunnskapen har også gjort at jeg har kunnet forberede intervjuene på en grundigere måte enn om jeg ikke hadde hatt denne stillingen. Samtidig har det vært en utfordring i intervjusituasjonene i størst mulig grad å la informantene komme til orde, uten å gi noen former for føringer. Dette har jeg vært svært bevisst på under alle intervjuene.



Denne studien baserer seg i hovedsak på de intervjuene som er gjennomført. Samtidig har jeg hatt tilgang på resultatene fra de ståstedsanalysene skolen har gjennomført i 2013 og 2014, hvor jeg har valgt å ta med i empirigrunnlaget lærernes egenvurdering fra 2014. Jeg har også foretatt en dokumentanalyse, som omfatter blant annet omfatter skolens virksomhetsplan og referater fra ulike typer møter. Dette har til sammen gitt meg muligheten for å gjennomføre en metodetriangulering, hvor analysen av lærernes egenvurdering og dokumentanalysene har bidratt til både å styrke og nyansere funnene i intervjuene, og dermed økt studiens begrepsvaliditet.

Jeg har valgt å gjennomføre member checking underveis i intervjuene og ikke i etterkant. Dette har skjedd ved at jeg både har omformulert og oppsummert de utsagnene informantene har kommet med under intervjuet, og forsøkt å sikre meg at jeg har oppfattet dem rett. En viktig årsak til at jeg har valgt ikke å la informantene få de transkriberte intervjuene i etterkant for så å gi meg tilbakemelding, er at denne studien tar utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn. Ved å gjennomføre en fenomenologisk tilnærming, med åpne, semistrukturerte intervjuer har jeg ønsket å få fram informantenes oppfatninger og meningskonstruksjoner der og da, i intervjusituasjonen. I ettertid, etter å ha fått muligheten til å kommunisere med hverandre, hadde det vært en potensiell risiko for at tilbakemeldingene og oppfatningene deres kunne være endret, både som følge av gruppetilpasning, behovet for å moderere utsagnene og at informantenes situasjon hadde endret seg.

En annen årsak til at jeg har gjennomført member checking i intervjusituasjonen og ikke i etterkant, er at det har vært viktig for meg ikke bare å observere konkret hva som ble sagt i intervjuene, men også måten ting har blitt uttrykt på. Usikkerhet i svarene gir også informasjon, ikke minst når jeg gjennom SEKI-modellen har valgt å fokusere på forholdet mellom taus og eksplisitt kunnskap. Både Polanyi (1966) og Nonaka & Takeuchi (1995) har i sine beskrivelser av taus og eksplisitt kunnskap framholdt evnen til språkliggjøring som et avgjørende skille mellom disse to kunnskapstypene. Dermed har det vært viktig for meg å kunne bruke intervjusituasjonene til å skille mellom den kunnskapen informantene har kunnet uttrykke verbalt, og som jeg gjennom member checking har kunnet verifisere der og da, og den kunnskapen de ikke har vært i stand til å uttrykke eksplisitt.

I følge Johannessen et al. (2010, s230) kan det være en fordel å utarbeide en revisjonsprosedyre, slik at andre kan spore dokumentasjonen og se på metoder og avgjørelser. Dette har ikke blitt gjort i denne studien, men alle intervjuene som er foretatt, har blitt transkribert fullt ut, og er tilgjengelig for eventuell etterprøving av andre forskere. Dette innebærer at intervjusituasjonene og måten ting ble sagt på ikke kan gjenskapes, men at alt som ble sagt, inklusiv alle pauser, gjentakelser av ord, avbrutte setninger og så videre er skrevet ned. Dermed vil også de forskerne som ønsker det, kunne analysere intervjuene selv, enten ved å anvende samme metode som jeg har brukt, eller å anvende en annen.

Et spørsmål som berører begrepsvaliditeten, er utvelgelsen av informanter. I følge Thagaard (2009, s55), innebærer et strategisk utvalg at man velger informanter ut fra undersøkelsens teoretiske perspektiver og problemstilling. Jeg ønsket å gjennomføre individuelle intervju

med rektor, ressurslærer og tilbyder og gruppeintervju med tre teamledere og fire lærere. Det var viktig å intervju rektor og tilbyder, da det andre forskningsspørsmålet spesielt gikk på deres roller, og ressurslærer, fordi han har en sentral rolle i satsingen som lærernes veileder. Teamlederne var det også viktig for meg å få i tale, da de har viktige roller i gjennomføringen av kunnskapsprosessene ved skolen, og lærerne for å få tilbakemelding om hvilken kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling de opplever har funnet sted, og hvordan det har påvirket deres praksis. Utvelgelsen av deltagere til de to gruppeintervjuene ble gjort av rektor og ressurslærer sammen. Jeg ønsket teamledere som arbeidet på hvert sitt årstrinn, til det ene intervjuet, slik at jeg fikk spredning i hvilke lærergrupper de arbeidet sammen med. Jeg ønsket også at det andre gruppeintervjuet skulle bestå av fire lærere med spredning i alder og fag, at begge kjønn skulle være representerte, og at ingen av lærerne skulle arbeide nær skolens ledelse eller ressurslærer.

Det er vanskelig å fastslå i hvilken grad de lærerne som deltok i intervjuet, er representative for hele lærergruppen, da lærerne, med ressurslærer og teamlederne, som også er lærere, bare utgjør ca 15 % av hele lærerstaben. Utgangspunktet mitt, med en fenomenologisk tilnærming, er midlertid at de funnene jeg har gjort, er denne gruppens opplevelser av Ungdomstrinnsatsingen. Samtidig har jeg gjennom metodetriangulering, hvor jeg har knyttet analyser av dokumenter og de ansattes egenvurdering til funn i intervjuene, kunnet styrke validiteten. Funn gjort i intervjuene har blitt styrket i de tilfellene de har vært sammenfallende med funn i dokumenter og ansattes egenvurdering, og blitt nyansert i de tilfellene de har vært divergerende.

Det er også vanskelig å anslå hvilken overføringsverdi eller ekstern validitet funnene i denne studien har. Utgangspunktet for studien, Ungdomstrinn i utvikling, er imidlertid en nasjonal satsing som over en periode på fire år vil omfatte alle ungdomsskoler og 1-10 skoler i Norge. Dette burde tilsi et stort potensiale for at relevante funn kan overføres til andre sammenhenger, og dersom vi sammenligner denne studien med Simons (2009) sine former for overførbarhet, peker *situated generalization* seg ut som en aktuell overføringsform. Mange skoler burde kunne kjenne seg igjen i empiriskolens deltakelse i satsingen, ikke minst fordi denne skolen i liten grad synes å skille seg ut fra andre ungdomsskoler. Dermed er det muligheter for at funn i denne studien kan overføres til, og benyttes av, andre skoler som deltar i Ungdomstrinnsatsingen.

Det har foreløpig vært gjennomført få studier av skoler som deltar i Ungdomstrinnsatsingen. Imidlertid tyder signaler fra universitets- og høyskolesektoren på at man ønsker å øke forskningsintensiteten knyttet til satsingen. Etter hvert som det gjennomføres stadig flere forskningsbaserte prosjekter, vil *cross-case generalization* kunne bli mer aktuelt, ved at man finner felles funn mellom denne studien og de nye prosjektene som gjennomføres. Et interessant spørsmål er også om funnene i denne studien, og eventuelle funn i nye studier, vil kunne føre til former for *in-depth particularization – universal understanding*. Dersom vi ser for oss flere ulike typer studier og prosjekter, bygd på et større antall skoler, og ser dette i sammenheng med at satsingen ønsker å fokusere på de overordnede målene i skolen, er

det kanskje en mulighet for at man oppdager nye «sannheter» i betydningen av grunnleggende forutsetninger for å kunne drive en god skole.

## 5. Analyse og tolkning av datamaterialet

Nonaka, Krogh & Voelpel (2006) beskriver eksplisitt kunnskap som «knowledge that can be uttered, formulated in sentences, captured in drawings and writing» (Nonaka et al., 2006, s1182, gjengitt i Hislop, 2009, s119), mens taus kunnskap beskrives som «knowledge tied to senses, movement skills, physical experiences, intuition, or implicit rules or thumb» (ibid.). Dersom vi knytter disse kunnskapsbeskrivelsene til utøvelsen av læreryrket, ser vi at begge deler inngår som viktige komponenter eller dimensjoner. Den viktigste delen av lærernes arbeid utspiller seg i klasserommet, i praktisk samhandling med elevene (Hargreaves & Fullan, 2012, xii), og ifølge Irgens kjennetegnes gode praktikere blant annet av evnen til improvisasjon, at «du klarer å ta i bruk egnet adferd til rett tid» (Irgens, 2006, s282). Dette innebærer at lærerne både er avhengig av å anvende den eksplisitte kunnskapen de har ervervet seg, blant annet gjennom utdanning, og den tause kunnskapen de har utviklet i samspill med kolleger og elever.

Begge forskningsspørsmålene i denne studien legger til grunn en interaktiv og dynamisk tilnærming, hvor jeg ønsker å fokusere på de kunnskapsprosesser som skjer i *samspillet* mellom enkeltindivider og fellesskap og mellom de ulike aktørene i satsingen. Det første spørsmålet går direkte inn til kjernen i ungdomsskolesatsingen, slik jeg ser det, hvor individuell profesjonsforståelse og profesjonsutvikling utfordres av kollektiv tenkning og praksis, mens det andre forskningsspørsmålet også tar for seg en annen sentral utfordring i satsingen: samhandlingen mellom de ulike aktørene.

### 5.1 Individuell og kollektiv læring ved empiriskolen

En viktig målsetting for ungdomsskolesatsingen er, i følge Utdanningsdirektoratet, å få til en praksisendring i klasserommet ved å gi en opplæring som er «mer praktisk og variert, utfordrende og relevant» (Utdanningsdirektoratet, 2012, s7). Den samme strategiplanen slår også fast at lærerne i større grad kan lykkes i dette «ved å utvikle en kultur for deling, refleksjon og samarbeid på alle skoler med ungdomstrinn» (ibid., s4). Kollektiv tenkning og samarbeid utfordrer imidlertid lærerprofesjonen slik den historisk har blitt utøvd (Lillejord, 2003, s37) og slik den fortsatt utøves i mange sammenhenger (Irgens, 2010). Jeg vil i det følgende presentere de funnene fra empiriskolen som handler om individuell og kollektiv kunnskapsforståelse og utvikling, som følge av ungdomstrinnsatsingen, og analysere dem med utgangspunkt i SEKI-modellen. Jeg vil senere, i drøftingskapittelet, knytte analysen opp mot Irgens (2010) sitt *Utviklingshjul for en skole i bevegelse*.

#### 5.1.1 Sosialisering – arenabygging for deling av taus kunnskap

Ifølge SEKI-modellen innebærer sosialisering at taus kunnskap deles mellom mennesker i et arbeidsfellesskap, hvor aktørene arbeider tett sammen. Nonaka & Takeuchi (1995) beskriver flere arenaer hvor slike sosialiseringprosesser kan finne sted, både deling av teknisk og kognitiv taus kunnskap.. Det mest kjente eksempelet, som beskriver deling av teknisk, taus

kunnskap, er et forskerteam som skal utvikle en helautomatisk brødbakemaskin. Ett medlem av dette teamet blir lærling hos en berømt baker i Osaka, og ved å kopiere mesteren lærer de håndverket. I følge forfatterne utvikler disse gjennom sosialisering den samme tause kunnskapen som mesteren, og er i neste omgang i stand til å gjøre den eksplisitt og overføre kunnskapen til prosessen med å utvikle brødmaskinen..

Et annet eksempel Nonaka & Takeuchi gir, som beskriver deling av kognitiv, taus kunnskap, er hvordan Honda arrangerer «brainstorming camps» (Nonaka & Takeuchi, 1995, s63), hvor arbeiderne kommer sammen og deltar i sosiale sammenkomster, som samtidig er arena for ideskaping og diskusjoner. Et viktig poeng for forfatterne er at deling av kognitiv, taus kunnskap innebærer prosesser hvor deltakernes mentale modeller eksponeres for hverandre og reorienteres mot en felles forståelse. Nonaka & Takeuchi beskriver disse samlingene og effekten av dem på følgende måte:

Such a camp is not only a forum for creative dialogue but also a medium for sharing experience and enhancing mutual trust among participants. It is particularly effective in sharing tacit knowledge and creating a new perspective. It reorients the mental models of all individuals in the same direction, but not in a forceful way. Instead, brainstorming camps represent a mechanism through which individuals search for harmony by engaging themselves in bodily as well as mental experiences.

(ibid.)

Krogh et al (2001) skiller ikke eksplisitt mellom teknisk og kognitiv taus kunnskap, men beskriver generelt hvordan taus kunnskap kan deles gjennom direkte observasjon, fortellinger, imitasjon, eksperimentering og sammenligning, eller felles utøvelse. En slik tett samhandling er imidlertid ikke vanlig i norsk skole, og heller ikke i empiriskolen. Gjennom intervjuene kommer det fram at lærerne er organiserte i team, men at de i de fleste tilfeller har ansvar for hver sine undervisningstimer og klasser. Dette gjør at de for en stor del er alene med elevene i klasserommet. Et unntak er de timene hvor enkeltelever har vedtak om ekstra lærerressurs. Disse timeressursene er imidlertid styrt av behovene til disse elevene og fungerer ikke som ordinære klasses timer. I tillegg er det innført tolærersystem i de fleste timene i norsk og matematikk, men også disse timene blir for en stor del brukt til deling av elevgruppene, slik at samhandling mellom lærere i felles undervisning av elevgrupper bare finner sted i noen få timer. Dette innebærer at skolens struktur i liten grad har arenaer hvor lærerne gis muligheter for å arbeide tett sammen i møte med elevene, og at den tause kunnskapen lærerne benytter i sin klasseromspraksis, bare i liten grad blir overført til andre lærere gjennom organiserte sosialiseringprosesser. Dette bekreftes også av lærernes egenvurdering, hvor bare 35 % av lærerne svarer at skolens praksis er tilfredsstillende på følgende påstand: *På vår skole er erfaringsutveksling mellom lærerne satt i system.*

Empiriskolen har valgt *Regning som grunnleggende ferdighet i alle fag* og *Klasseledelse* som satsningsområder. Ressurslærer har for en stor del hatt ansvar for arbeidet med regning som grunnleggende ferdighet opp mot skolens personale. Dette arbeidet har vært organisert som fellessamlinger, hvor deler av tiden har blitt brukt til forelesninger og deler til arbeid i fagteam

på tvers av trinnene. Det har vært viktig for ressurslærer å få personalet til å bli motivert for å arbeide med regning, og til å se mulighetene for å integrere regning i sine fag. Det har også vært gitt arbeidsoppgaver mellom disse samlingene, som lærerne skulle utføre. Disse oppgavene har blant annet bestått i at de skulle identifisere regning som læringsmål i fagplanene til sine fag, og gjennomføre undervisningsopplegg i fagene med fokus på regning. Fagteamene har samarbeidet om å forberede undervisningsopplegg i forkant, før hver lærer har gjennomført dem i sine klasser, og i intervjuet med lærerne virker det som om disse prosessene har ført til deling av kognitiv taus kunnskap:

*Når du snakker om regning og klasseledelse, så er det veldig mye prat og diskusjoner innad på team. Og, på en måte, når det organiseres i fellestid som vi har på mandager, eller trinntid, som vi har på tirsdager, så deles og utveksles erfaringer. (1-2)*

Ut fra intervjuene virker det imidlertid ikke som om disse planleggingsprosessene, hvor deling har funnet sted, har vært satt i system på de ulike fagteamene. Samtidig svarer så mange som 66 % av lærerne i egenvurderingen tilfredsstillende på samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Undersøkelsen sier imidlertid ikke noe om hvor mange som konkret samarbeider, og det virker ut fra beskrivelsene lærerne og teamlederne gir i intervjuene som om dette samarbeidet for en stor del er private initiativ fra enkeltlærere.

Samtidig som det ved empiriskolen bare i begrenset grad er organisert arenaer for deling av taus kunnskap, virker det som om en del uformelle møter, hvor man har diskutert ulike undervisningsopplegg og måter å arbeide med elevene på, har bidratt til sosialisering. Selv om lærerne her ikke observerer hverandre i en undervisningssituasjon, kan disse møtene likevel gi grunnlag for eksperimentering og gi muligheter for å sammenligne hverandres undervisningspraksis. En av lærerne beskriver disse møtene på følgende måte:

*Du treffer på noen i gangen og begynner å diskutere faget ditt. Hva gjør du, hvordan løser du dette? Eller det kan være i lunsjen man sitter med en kaffe og matpakken, eller det kan være på arbeidsrommet, hvis du deler rom med noen som har samme fag. Ikke sant? Så det er når anledningen byr seg og behovet dukker opp, og det er da mesteparten av møtevirkosomheten som er produktiv foregår, spør du meg. (1-3)*

Samhandling i klasserommet eller observasjon, hvor også *teknisk* taus kunnskap kan bli overført gjennom sosialisering har, i følge informantene, så langt i liten grad vært prøvd ut ved empiriskolen. Skolens ledelse har imidlertid bestemt seg for å benytte kollegaobservasjon som tiltak for å utvikle lærernes kompetanse i klasseledelse. Dette er også i samsvar med Utdanningsdirektoratets (2012) anbefalinger for å utvikle egen praksis, og de har utarbeidet flere observasjonsskjema skolene kan benytte i sitt arbeide, som kan lastes ned fra Internett. Imidlertid har ikke skolens ledelse ennå gjort noe formelt vedtak om å sette i gang systematisk kollegaobservasjon, men foreløpig bare oppmuntret lærerne til å prøve dette ut. Det har dermed for en stor del blitt opp til initiativ fra enkeltlærere og

enkelteam å utnytte tolærersystemet til kollegaobservasjon. Også høgskolen har oppfordret lærerne til å prøve ut kollegaobservasjon og noen lærere har tatt denne utfordringen:

*Jeg har ikke utfordret noen andre, og ingen andre som har utfordret meg, heller, men i forlengelsen av denne her planleggingsdagen som vi hadde, den jobben som vi gjorde da, rundt den LP-modellen, så har vi utfordret oss selv, jeg og T, som jeg deler klasse med, som er kontaktlærer. Vi vil ha bedret oppstart av timer og på en måte ... vi har satt oss noen konkrete ting som ... dette her skal bli bedre og for å på en måte gjennomføre det, så skal vi bruke videoobservasjon av oss selv og klassene. (I-2)*

Det er ulike oppfatninger av kollegaobservasjon i personalet, og noen lærere er redd for at fokus i for stor grad blir på det som er negativt. Samtidig gis det også uttrykk for at dersom man blir enige om kriteriene og målene for observasjonen, at disse er tydelige og noe både den som observerer og den som blir observert er enige om, og at kollegaobservasjon og veiledning settes i et system og organiseres slik at alle deltar, så er det greit:

*... men at vi setter det opp på dagordenen, dette med observasjon og kollegaveiledning, at det er faktisk noen ting vi gjennomfører på hele skolen, da er det greit for meg. Men ikke bare komme bumsende inn og ... nei. (I-4)*

Det er imidlertid også lærere som ikke forstår på hvilken måte observasjon av kollegers undervisningspraksis, eller at noen observerer ens egen praksis, skal kunne føre til en endring av undervisningen for den det gjelder. Disse lærerne gir uttrykk for å ha god innsikt i egen lærerpraksis, både hva som er bra og hva som er mindre bra, og skjønner ikke hva kollegaobservasjon kan bidra med:

*... altså, jeg må si jeg synes det er litt vanskelig, dette her, for jeg ser ikke hva vi skal få ut av det. Altså, jeg tror at flere av oss mest sannsynlig vil kjenne våre egne begrensninger og muligheter og evner, både i klasserommet og eventuelt ellers. Det å få noen andre til å fortelle deg det kan for så vidt være greit. Jeg vet ikke om de kommer til å fortelle meg så veldig mye som jeg ikke vet fra før. (I-3)*

Dersom vi ser på kollegaobservasjon målt opp imot de sosialiseringsprosessene SEKI-modellen legger opp til, kan man selvsagt spørre seg i hvilken grad bare observasjon vil føre til overføring av taus kunnskap og profesjonsutvikling. I sin beskrivelse av kollegaobservasjon som metode for å bedre klasseromspraksisen, vektlegger da også Utdanningsdirektoratet (2012) betydningen av at disse følges opp av en refleksjonsdel, og dermed er vi over i eksternalisering, som er den neste fasen i SEKI-modellen.

### **5.1.2 Eksternalisering – å gjøre taus kunnskap eksplisitt gjennom dialog**

Eksternalisering innebærer at den tause kunnskapen artikuleres og gis en form som er forståelig for andre aktører (Irgens, 2007, s61). I følge Nonaka & Takeuchi (1995) skjer det ved at taus kunnskap uttrykkes som metaforer, analogier, modeller, konsepter eller hypoteser, og konseptualiseres, som oftest gjennom språklige uttrykk:

When we attempt to conceptualize an image, we express its essence mostly in language – writing is an act of converting tacit knowledge into articulable knowledge (Emig, 1983). Yet expressions are often inadequate, inconsistent, and insufficient. Such discrepancies and gaps between images and expressions, however, help promote “reflection” and interaction between individuals.

(Nonaka & Takeuchi, 1995, s64)

I arbeidet med regning som grunnleggende ferdighet har ressurslærer vist eksempler på hvordan regning kan integreres i ulike fag. Han har også utfordret lærerne til å planlegge og gjennomføre undervisningsopplegg med fokus på regning og gitt rom for refleksjonsprosesser på fellessamlingene. Lærerne uttrykker at disse prosessene har ført til at de har fått større forståelse for, og innsikt i, at deres undervisning kan bidra til å styrke den generelle regnekunnskapen hos elevene, og følgende utsagn fra en lærer er karakteristisk:

*Når det gjelder regning så ... som jeg før har tenkt at, ok, jeg tar det her fordi de skal lære tallbegreper i mitt fag. Men så ser jeg jo nå, fordi jeg har fått bekreftet gjennom den her satsingen, at vi faktisk bidrar med mer enn å bare lære dem tallene på fremmedspråk. Men vi er med å bygge opp den generelle regnekunnskapen som de trenger. (I-3)*

Det er ikke bare lærerne som gir uttrykk for et endret syn på regning som grunnleggende ferdighet som følge av disse prosessene. Også rektor gir uttrykk for å ha endret syn på dette satsingsområdet i den tiden skolen har arbeidet med det:

*Så var det det med regning, som vi nå valgte. Og jeg slet litt, jeg innrømmer det. Hvorfor skal det være regning i alle fag? I løpet av den ungdomsskolesatsingen nå vi har hatt og vært med i siden august, da, så har jeg fått en dypere forståelse selv og, hvorfor regning som grunnleggende ferdighet i alle fag er viktig, slik at jeg på en måte har fått inn en dypere forståelse selv og av de her grunnleggende ferdighetene. (I-8)*

Både lærernes og rektors utsagn avspeiler prosesser hvor deling av taus, kognitiv kunnskap til en viss grad har blitt eksternalisert og ført til økt forståelse for viktigheten av å arbeide med grunnleggende ferdigheter. Imidlertid virker det som om denne forståelsen foreløpig bare i begrenset grad er blitt konseptualisert og ført til praksisendring i klasserommet, og både lærerne og rektor har problemer med å sette ord på hva det konkret er som er nytt. Samtidig uttrykker lærerne at satsingen har ført til større bevissthet om egen rolle, og en av dem uttrykker det på følgende måte:

*Jeg har nok blitt ennå mer bevisst på at jeg i faget norsk kan bidra til å øke forståelsen, altså regneferdighetene til ungdommene. At faktisk jeg, som norsklærer, det er ikke bare den læreren som underviser i matematikk, men faktisk jeg og gjennom å jobbe med det jeg sa, kan være med å øke ferdighetene. (I-4)*

I forhold til kollegaobservasjon vil eksternalisering kunne skje ved at den som blir observert, og den som observerer, gis muligheten for å reflektere i lag og språkliggjøre sine erfaringer. Ifølge Lillejord (2003, s177) er imidlertid refleksjon over egen praksis avhengig av at

aktørene har et felles språk, et metaspråk, som skaper distanse til egen praksis. Det vil være lettere å reflektere dersom man evner å se seg selv utenfra. Utviklingen av et felles metaspråk, hvor de ulike aktørene har den samme forståelsen av ulike begreper og konsepter, krever prosesser hvor først enkeltaktørenes oppfatninger bringes fram og møter andre oppfatninger og forståelsesformer. Gjennom disse møtene skapes en ny felles bevissthet, som samtidig gir rom for konseptualisering og kunnskapsutvikling (Krogh et al., 2001, s106). Krogh et al. viser også til Husserl, som forklarer eksternalisering og konseptualisering på følgende måte: «Å eksternalisere kunnskap betyr å gi språklig uttrykk for felles praksis og vurderinger. Et konsept består av en blanding av erfaring og fantasi, og det blir til ved at man samler allerede eksisterende ideer» (Husserl, 1931, referert i Krogh et al., 2001, s106).

Kollegaobservasjon er foreløpig bare på planleggingsstadiet på empiriskolen, og refleksjon direkte knyttet til dette har dermed ennå ikke blitt gjennomført. Arbeidet med satsingsområdene har imidlertid ført til mer generelle refleksjonsrunder knyttet til undervisning, både på faggruppemøter og teammøter. Lærerne gir i intervjuet uttrykk for at disse refleksjonsprosessene har bidratt til å utvikle et metaperspektiv på egen læring:

*Vi får diskutert pedagogikken, og hva vi vil med den. Den kommer på dagsordenen, og det er det viktig at den gjør. Og så, vi er jo litt forskjellige, vi óg, men at vi faktisk får brynt oss litt på hverandre og i drøftingene, å åpne opp. Sånn som ho R sier, det gir deg refleksjoner over egen praksis. (I-4)*

Det virker også som om disse prosessene har bidratt til at teamene begynner å utvikle et felles begrepsapparat, noe blant annet tilbyder la merke til under en samling de hadde på skolen:

*Men når vi da kom ut i den gruppen som du og jeg var ute i, og de satt og snakket om psykologisk kontrakt, så hadde de begrepsapparat som betydde noe for dem i praksis, og som de brukte på noe de hadde diskutert tidligere. Sånn at etter det møtet, altså, etter å ha hørt på dem der, så, selv om jeg kunne tenkt meg at de hadde gått litt dypere inn i det og hatt litt dypere diskusjoner, så var det tross alt en bevegelse. (I-10)*

Teamlederne uttrykk for at tidsfaktoren målt opp mot antall saker man skal arbeide med på teamene, begrenser i hvilken grad det er mulig å gjennomføre slike refleksjonsprosesser når teamene har møter. Dette begrenser særlig muligheten for sammen å reflektere etter fagsamlinger med tilbyder eller ressurslærer, for å motvirke at disse samlingene bare blir enkeltstående opplevelser:

*Fordi at det blir der og da. og så blir det litt dagen etter, og så er det tilbake igjen i hverdagen vår. Og så skal vi melde saker som teamledere. Denne ... disse sakene som vi skal mene noe om. Sånn at det er den refleksjonsbiten. Sette oss sammen med dem du jobber med i det daglige inn mot den samme elevgruppa, og få lov til å ta tak i det som blir sagt og forelest, og så få tenkt sammen. (I-6)*



Samtidig viser egenvurderingen at 65 % av de ansatte svarer tilfredsstillende på følgende påstand: *Skolen har arenaer for felles refleksjon og læring*, noe som i utgangspunktet kan indikere at teamlederne og flertallet av de ansatte har ulike syn på dette spørsmålet. Imidlertid virker det som om hovedanliggendet til teamlederne ikke er at det mangler arenaer, men hvordan de brukes. Både fellesmøtene, og teammøtene er arenaer som i utgangspunktet kan brukes til refleksjon og læring. Teamlederne gir imidlertid uttrykk for at på grunn av mange saker som skal tas opp, har man for lite *tid* til refleksjon. Slik spørsmålet i egenvurderingen stilles, er det også vanskelig å vite om de ansatte mener man har *tilstrekkelig* med arenaer.

Det har vært viktig for skolen å organisere personalet i team, og rektor uttaler at skolen bevisst har valgt å ha lærerteam som bare har ansvar for to eller tre klasser; dette for å sikre et sterkt elevfokus og at teamene ikke skal bli for store. Rektors teamtenkning har en del likhetstrekk med Krogh et al. (2001) sin beskrivelse av «mikrosamfunn». De definerer mikrosamfunn som «produktive arbeidsenheter basert på sosiale prosesser», (ibid., s29) og slår fast at disse små gruppene, med 5-7 deltakere, er kilden til den kunnskapsutviklingen som finner sted i en virksomhet. Gjennom samhandling blir medlemmene i gruppen gradvis bedre kjent med hverandre, og både sosialisering og internalisering kan foregå i slike mikrosamfunn, avhengig av graden av samhandling i forhold til de oppgavene som skal utføres. Dette betinger imidlertid at deltagerne i disse samfunnene er i stand til først å dele taus kunnskap gjennom observasjon, imitasjon eller på annen måte, som vil være sosialisierende prosesser, og dernest evner å språkliggjøre eller konseptualisere felles vurderinger og praksis, som vil være å gjennomføre eksternaliserende prosesser.

Slik lærerteamene ved empiriskolen beskrives av teamlederne, virker det som om de bare i begrenset grad har bidratt til sosialisierende og eksternaliserende prosesser. Det har i liten grad vært gjennomført planleggings- og refleksjonsmøter i forbindelse med utprøving av felles undervisningsopplegg eller observasjon. I følge personalet skyldes dette først og fremst manglende tid, både til å planlegge, til å gjennomføre slike opplegg, og til å reflektere i etterkant. Lærerteammøtene har for en stor del hatt et kortsiktig perspektiv knyttet opp mot konkrete oppgaver som skal løses, mens fagteammøtene har hatt et mer langsiktig målfokus, men hvor man bare i liten grad har fokusert på utprøving av undervisningsopplegg og refleksjon i etterkant. Forholdet mellom kortsiktig og langsiktig fokus leder oss over til kombinerings, SEKI-modellens tredje fase.

### **5.1.3 Kombinerings – å koble sammen eksplisitt kunnskap og gjøre den systemisk**

Gjennom kombinerings blir den konseptualiserte kunnskapen systematisert og integrert som del av det mer komplekse og større kunnskapssystemet. Nonaka og Takeuchi beskriver kombinerings på følgende måte:

Combination is a process of systemizing concepts into a knowledge system. This mode of knowledge conversion involves combining different bodies of explicit knowledge. Individuals exchange and combine knowledge through such media as documents, meetings, telephone conversations, or computerized communication networks.

Denne beskrivelsen avspeiler et syn på eksplisitt kunnskap, som tilsynelatende avviker noe fra et sosialkonstruktivistisk syn. Mens eksplisitt kunnskap i en positivistisk diskurs vil kunne bli omtalt som «bodies of explicit knowledge», noe som indikerer at kunnskapen er objektiv og uavhengig av mennesker, vil et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn hevde at all kunnskap, også den eksplisitte, er subjektiv, og konstrueres kontinuerlig i samhandling mellom mennesker. Den vil følgelig heller ikke kunne være kontekstfri og uavhengig av mennesker. Et kunnskapssyn basert på en praksis-basert forståelse innebærer også at organisasjonell kunnskap ikke kan lagres i dokumenter eller andre artefakter, men bare eksistere i samhandling mellom ulike aktører. Kombinering med utgangspunkt i et praksisbasert kunnskapsperspektiv innebærer at de som har tilhørighet til organisasjonen, kan benytte artefakter som dokumenter, møter, telefonsamtaler og databasert kommunikasjon for å gjøre eksplisitt kunnskap organisasjonell, men kunnskapen kan ikke skilles fra menneskene som arbeider i organisasjonen.

Kombinering handler om å knytte ny kunnskap til den kunnskapen som fins fra før, og dersom vi tar utgangspunkt i SEKI-modellens, kan dette gjøres på flere nivåer i en organisasjon. Dette innebærer at kombinering ikke bare finner sted på organisasjonelt nivå, men også på gruppenivå og individuelt nivå. Når lærerne på empiriskolen har endret sin forståelse av egen og andres undervisning og i noen tilfeller endret praksis, har dette kommet av sosialisering- og eksternaliseringsprosesser, slik jeg har vist eksempler på tidligere i studien. Men utsagn fra lærerne tyder på at det også har skjedd former for kombinering. Sosialisering har skjedd gjennom felles planlegging, og i noen tilfeller felles utprøving, av undervisningsopplegg og eksternalisering gjennom refleksjonsprosesser. Samtidig gir lærerne i intervjuet uttrykk for at dersom de skal integrere regning i sine fag, må det føles naturlig, noe som tyder på at det også har funnet sted kombinering. En av lærerne knytter dette også til mål for satsingen:

*Og målet må vel være at vi blir flinkere til å bruke det naturlig. Og hvis vi gjør det, så er vel målet nådd, ikke sant, når vi begynner å ta i bruk det naturlig. (I-3)*

I intervjuet knytter lærerne begrepet «naturlig» til sin faglige og didaktiske forståelse av de fagene de underviser i. Dersom det kan skje kombineringsprosesser ved at regning innpasses i de kunnskapssystemene og den profesjonsforståelsen som ligger til grunn for deres undervisning, er de positive. Noen lærere gir også uttrykk for at det har skjedd slike prosesser, som gjør at de i større grad integrerer regning i fagene sine enn før. Imidlertid synes det som om dette bare gjelder noen lærere, og ut fra intervjuet med teamlederne og referat fra teammøtene virker det som om arbeidet i lærerteamene så langt i satsingen bare i begrenset grad har ført til kombineringsprosesser. Blant annet er arbeidet med regning og klasseledelse på teamnivå i liten grad skriftliggjort i felles undervisningsplaner eller synliggjort i møterefater. Samtidig virker det ut fra referatene som om teamene har ulikt fokus for arbeidet sitt og liten grad av felles praksis, og dette fører oss over til organisasjonsperspektivet.

Krogh et al. (2001) knytter kombineringsfasen til spørsmålet om legitimitet. For at nye konsepter skal kunne bli legitime i en organisasjon, må de, ifølge dem, først presenteres for resten av virksomheten. Deretter, gjennom en åpen prosess som involverer alle de ulike aktørene, ser man på i hvilken grad det kan innpasses som del av virksomhetens strategi og mål, og bidra til framtidig utvikling av organisasjonen. I følge dem er det også viktig at man i denne prosessen kommer fram til felles vurderingskriterier, som gjør virksomheten i stand til å vurdere i hvilken grad det nye konseptet bidrar til utvikling.

Empiriskolen har, gjennom sin satsing på regning som grunnleggende ferdighet og klasseledelse, definert sine fokusområder i Ungdomstrinnsatsingen, og alle som har blitt intervjuet på skolen, er enige om at det var naturlig å velge disse to områdene. Etter ønske fra de ansatte var det allerede før skolen ble med på satsingen, bestemt at man skulle arbeide med klasseledelse som satsingsområde. Regning som grunnleggende ferdighet var også et naturlig valg, selv skolens ansatte har ulike beskrivelser av hva som ledet fram til dette valget. Mens noen gir uttrykk for at utgangspunktet var å styrke matematikkfaget, hvor skolens elever på eksamen har oppnådd dårlige resultater over lang tid, gir andre uttrykk for at det var naturlig å arbeide med regning som den neste grunnleggende ferdigheten, etter at man tidligere hadde arbeidet med lesing. Skolen gjennomførte en ståstedsanalyse våren 2013, som de intervjuede sier bekreftet de valgte satsingsområdene. Det virker dermed som om utgangspunktet for å kunne innpasse satsingsområdene i skolens helhetlige tenkning er god.

Styringsverktøy for utviklingsarbeidet ved skolen har vært, og er, dens utviklingsplan. Mens det opprinnelig var 8-10 utviklingsområder, har man etterhvert valgt bare å fokusere på regning som grunnleggende ferdighet og klasseledelse. Imidlertid har skolens plangruppe i løpet av perioden fra de ble med på Ungdomstrinnsatsingen, og fram til den perioden intervjuene ble foretatt, ikke vært i stand til å få på plass strategiske mål for disse satsingsområdene. Både lærerne og teamlederne har i intervjuene gitt uttrykk for at dette har ført til frustrasjoner blant de ansatte og lavere motivasjon blant mange av lærerne. Teamlederne opplever at mye tid har gått med til å diskutere dette på ulike plangruppemøter, uten at man har kommet videre, og en av dem beskriver prosessen på følgende måte:

*Nei, det er jo ikke akkurat ... det er vanskelig, for det blir jo litt sånn, nesten ordkløveri noen ganger. Og hvorledes skal dette formuleres? Og mange runder med ... på team, og så komme tilbake til ... med forslag. Og så har det vært diskutert i plangruppa, og det har blitt satt opp nye forslag, og så ut igjen og dis ... Så det er litt sånn tungrodd. (1-7)*

Selv om man ikke har greid å skriftliggjøre felles, lokale kriterier eller mål for satsingen det første året, virker det som om de ansatte likevel i denne perioden til en viss grad har hatt en felles forståelse av hva den innebærer. På spørsmål til dem om hva det innebærer at satsingen er skolebasert, er alle de intervjuede enige om at det innebærer at fokuset skal være på hva skolen opplever som sine behov, og at ressursene settes inn her. Samtidig vektlegger noen av informantene behovet for å ha grundige prosesser i forkant for å avdekke

disse behovene, mens andre er mer opptatt av betydningen av å sette seg felles mål. Når lærerne blir spurt om hva målene for skolens satsingsområder konkret består i, har imidlertid lærergruppen naturlig nok problemer med å svare på dette, og følgende utsagn fra en lærer er symptomatisk:

*Nei, jeg tenker ... jeg kommer vel ikke på noen mål, at jeg har sett det. men det kan godt være at vi hadde det når vi startet, for eksempel på planleggingsdagen i høst. Men jeg klarer ikke å gjenskape det, men jeg tror nå at det med å ha en mer felles praksis, at det ... sånn gjør vi det her, litt mer sånn ... og selvsagt bevisstgjøring i forhold til det med regning, for det har vi vel vært for dårlig på. Men dette med klasseledelse, at vi ... at vi har mer en felles ... enda mer felles ... på det. (I-1)*

Skolens ressurslærer gir også i intervjuet uttrykk for frustrasjon over at skolen ennå ikke har vært i stand til å formulere konkrete strategiske mål for arbeidet med Ungdomstrinnsatsingen, da dette kunne bidratt til større grad av felles retning og progresjon:

*Jeg synes jo, har jo etterspurt at det burde settes opp noen målbare mål. Og det har jeg ønsket meg at de skulle si noe om hvor langt de ønsker at vi har kommet, og de er da skolelederne. Og jeg hadde jo ønsket meg en slags sånn milepælsplan og på dette her. (I-9)*

Kombinering innebærer at kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling settes inn i et systemisk perspektiv, og at den nye konseptualiserte kunnskapen, gjennom å integreres i virksomheten, bidrar til organisasjonslæring. Konkret er spørsmålet om ungdomsskolesatsingen har bidratt til at empiriskolen har utviklet seg som organisasjon, og her svarer rektor bekreftende. Rektor opplever ikke at satsingen har ført til radikale endringer på skolen, men at ting de har jobbet med over tid, har blitt forsterket, og at de i større grad har utviklet en felles oppfatning av de overordnede, sentrale målene på skolen:

*Vi har hatt en såpass utvikling, fokus, over tid og ... både i måldiskusjoner, og det viser en ganske stor grad av felles mål. Vi har hatt fokus på dette med klassesammensetting, klasseoppstart, sosiale relasjoner, så generelt sett og. Jeg kan jo ikke noe for de som var tilsatt før jeg kom, men det er jeg som har tilsatt de som har kommet etter, og jeg legger jo vekt på det når jeg snakker med de som skal bli lærere her. Visse standarder, altså, i elevsyn og sånne ting. Men jeg føler at vi ... jeg kan ikke si at det har vært den store revolusjonen etter at vi kom med i Ungdomstrinnsatsingen, men det er på en måte et forsterket fokus på ting vi har jobbet med over tid, altså. (I-8)*

Rektor knytter de overordnede målene for Ungdomstrinnsatsingen til skolens egen visjon, som er «(Skolens navn) forener hodet og hjertet» (Skoleinfo nr1/13-14, s1). Visjonen innebærer, i følge ham, en skole som både skal ha et sterkt sosialt engasjement og et faglig fokus. Dette opplever han også avspeiles i skolens tre hovedmål, som er:

1. Vi bygger selvfølelse, viser respekt og bekjemper mobbing
2. Vi satser på fellesopplevelser og legger vekt på faglig og sosial utvikling
3. Vi er stolte av å være en del av (skolens navn)

(Ibid)

Det er viktig for skolen, i følge rektor, både å ha et faglig fokus ved å bidra til at elevene har den nødvendige kunnskapen når de går ut av skolen, og å ha et sosialt fokus ved at alle elever, også de svake, opplever mestring og får en positiv utvikling. Konkret har dette blant annet ført til at han har vært opptatt av at skolen har praktiske prosjekter for å unngå for stor grad av teoretisering:

*Du må drive prosjekt for å ha en god ungdomsskole, og der har det vært litt sånn diskusjoner her. Og jeg har måttet legge trykk på noe og sagt at, nei, «Borettslaget» eller «Sette Bo», som er et prosjekt vi har i 10., det må vi ha. Det er ikke noen diskusjoner, og der har 75 % vært enig. Men det er en del som ikke er enig fordi det krever en del ekstra arbeid og andre metoder, som de ikke føler seg komfortable i. Internasjonal uke, med prosjekt rundt Internasjonal uke, har jeg sagt, det skal vi ha. (1-8)*

Sammenhengen mellom Ungdomstrinnsatsingen og denne tenkningen, slik rektor opplever det, er at lærerne gjennom satsingen får hjelp til å utvikle relevante metoder som både bidrar til å løfte alle elever, faglig og sosialt, og til å motivere dem for videre utvikling. Det er også avgjørende at bevisstheten om dette hos lærerne opprettholdes, og både rektor og ressurslærer er enige om det er viktig for skolen å ha langsiktige mål knyttet til denne satsingen.

Lærerne gir i intervjuene uttrykk for at satsingen på regning som grunnleggende ferdighet har bidratt til at de har blitt mer bevisste både på sin egen rolle, og at de sammen kan bidra til å øke elevenes samlede ferdigheter. Dette synes for en stor del å samstemme med den helhetstenkningen rektor fokuserer på. Også ressurslærer bekrefter at bevisstgjøring av personalet har vært et viktig delmål for satsingen på regning fram til nå, og at de foreløpig har valgt bare i liten grad å arbeide direkte opp imot elevene.

Tilbyder har det første halvåret hatt fokus på organisasjonsutvikling, men har etter hvert i større grad fokusert på samhandling mellom de ansatte gjennom arbeidet med psykologisk kontrakt. Man har også begynt å arbeide med klasseledelse, skolens andre satsingsområde, ved at tilbyder har presentert for personalet Pedagogisk analyse, som inngår i LP-modellen.<sup>7</sup> Arbeidet med Pedagogisk analyse har resultert både i større fokus på kontekstuelle forhold vedrørende eleven og forholdet mellom lærerrollen og elevrollen. Språkliggjøringen og konseptualiseringen har imidlertid så langt vært svært begrenset, noe som kan ha sammenheng med at skolen bare har arbeidet en kort tid med denne analyseformen.

---

<sup>7</sup> LP-modellen står for Læringsmiljø og pedagogisk analyse og er en norskutviklet pedagogisk modell for analyse av og systematisk arbeid med skolers læringsmiljø og pedagogiske utfordringer. (Lastet ned 6.8.14 fra <http://lillegarden.wikispaces.com/LP-modellen>)

Samtidig med at skolen har arbeidet med organisasjonsutvikling, regning som grunnleggende ferdighet og begynt arbeidet med klasseledelse, har den også arbeidet med vurdering. Skolen har tidligere deltatt i det statlig initierte prosjektet *Vurdering for læring*, og ressurslærer har ansvar for å videreføre dette arbeidet som del av Ungdomstrinnsatsingen. Vektleggingen av vurdering og organisasjonsutvikling som del av satsingen er også i samsvar med Utdanningsdirektoratets beskrivelse av Skolebasert kompetanseutvikling, hvor det fremholdes som viktig for å lykkes, at disse områdene blir gjennomgående perspektiver i skolens satsing (Utdanningsdirektoratet, 2014). Når ressurslærer i intervjuet blir spurt om hvilke former for endringer som har skjedd i organisasjonen som følge av satsingen, trekker han også fram vurdering, hvor han opplever at det har skjedd en utvikling:

*Ja, jeg tror det har skjedd ting på vurdering. Det er et mer variert vurderingsarbeid, og det er mer underveispreget. Jeg tror at lærerne i større grad går i retning av å bli oppfattet som trenere og ikke som dommere. (I-9)*

Dette er en relevant uttalelse når vi knytter den til kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling slik prosessene beskrives i SEKI-modellen. Ifølge Irgens (2007, s61)) er bruk av metaforer en måte å omdanne taus kunnskap (sosialisering) til gruppekunnskap (eksternalisering) på, og i uttalelsen til ressurslærer brukes metaforene «trener» og «dommer» for å få frem forskjellene på underveisvurdering (formativ vurdering) og sluttvurdering (summativ vurdering). Gjennom å benytte disse metaforene har også to av de mest sentrale begrepene i forbindelse med vurdering blitt konseptualisert, og dermed blitt knyttet til en kollektiv forståelse av hva vurderingsformene innebærer. Denne kunnskapen har gjennom kombineringsmulighet også mulighet for å bli en del av den systemiske kunnskapen og dermed del av den organisasjonelle bevisstheten, noe uttalelser fra ressurslærer, rektor og andre ansatte tyder på at den har blitt. Dette blir også bekreftet i lærernes egenvurdering, hvor 78 % av de ansatte vurderer skolens praksis som tilfredsstillende når det gjelder å gi elevene tilbakemeldinger underveis, som de kan bruke for å forbedre seg i fagene. Samtidig gir også ressurslærer uttrykk for at lærernes individuelle vurderingspraksis formes ut fra en forståelse av hva disse metaforene eller konseptene innebærer for dem, og dermed er vi over i den fjerde og siste fasen i SEKI-modellen, som er internalisering.

#### **5.1.4 Internalisering – å gjøre eksplisitt kunnskap taus gjennom praktisering**

Internalisering beskrives av Nonaka & Takeuchi som en prosess lik «learning by doing» (Nonaka & Takeuchi, 1995, s69), hvor eksplisitt kunnskap blir gjort taus og personlig:

*When experiences through socialization, externalization, and combination are internalized into individuals' tacit knowledge bases in the form of shared mental models or technical know-how, they become valuable assets.*

(ibid.)

I følge forfatterne vil det være en fordel at kunnskapen er språkliggjort eller visualisert i form av dokumenter, manualer eller muntlige historier, da dokumentasjon vil hjelpe de ansatte å internalisere erfaringene sine. Internaliseringsprosesser kan også komme som følge av at

tidligere opplevde historier blir lest eller gjenfortalt slik at de etter hvert blir en del av de ansattes tause kunnskap. Når tilstrekkelig mange har vært igjennom disse prosessene, vil denne tause kunnskapen bli en del av organisasjonskulturen. Denne måten å bygge organisasjonskultur på opplever jeg også for en stor del samstemmer med en sosialkonstruktivistisk kunnskapsforståelse.

Det virker som om skolen, gjennom arbeidet med ulike vurderingsformer, har skapt en bevissthet og forståelse hos de ansatte, både av at det fins ulike former for vurdering og hvilke som er å foretrekke i et læringsperspektiv. Gjennom å etablere en kollektiv forståelse av at lærerne skal agere som trenere og ikke som dommere, er det skapt en organisasjonell bevissthet. Det har foregått en kombineringsprosess som har gjort kunnskapen systemisk, og med utgangspunkt i denne eksplisitte, organiske kunnskapsforståelsen, uttrykt gjennom disse metaforene og historier knyttet til dem, har de ansatte mulighet for å prøve ut hva det vil si å agere som trener og ikke som dommer i møte med elevene. Etter hvert som lærerne får erfaring i hva dette innebærer, har de mulighet for å utvikle en personlig og individuell rolleforståelse bygd på taus praksiskunnskap. Dermed har det skjedd en internaliseringsprosess, hvor den systematiske kunnskapen er gjort operasjonell for den aktuelle læreren.

Hva så med satsningsområdene klasseledelse og regning som grunnleggende ferdighet; i hvilken grad har det her skjedd former for internalisering? Arbeidet med klasseledelse har skolen bare i liten grad kommet i gang med, og da knyttet opp mot LP-modellen, samtidig som det er planlagt å gjennomføre kollegaobservasjon. Det er dermed for tidlig å kunne si på hvilke måter dette arbeidet vil føre til kombineringsprosesser, som i neste omgang gir muligheter for internalisering.

Når det gjelder arbeidet med regning som grunnleggende ferdighet, gir både ressurslærer, de intervjuede lærerne og rektor uttrykk for at satsingen har ført til større bevissthet om viktigheten av dette arbeidet. Samtidig virker det som om man bare i begrenset grad har lyktes med å språkliggjøre og konseptualisere denne kunnskapen, og det synes som om det er en utfordring for skolen å knytte denne kunnskapen til annen organisasjonskunnskap gjennom gode kombineringsprosesser. Arbeidet med utviklingsplanen det første året synes å bekrefte dette, hvor det virker som om man har kommet inn i en ond sirkel. I flere av intervjuene bekrefter de ansatte at manglende mål fra starten av vanskeliggjorde utvikling og felles retning for skolens arbeid med satsingen. Begrenset grad av eksternalisering og manglende kombineringsprosess har også gjort det vanskelig på en helhetlig måte å beskrive i en plan hvilken organisasjonell utvikling som har skjedd fram til da intervjuene ble foretatt, og hva man ser for seg i det videre løpet.

Samtidig som det virker som om skolens deltagelse i Ungdomstrinnsatsingen så langt bare i begrenset grad har ført til kombineringsprosess og internalisering på organisasjonsnivå, har det skjedd prosesser blant enkeltgrupper av lærere. Mangelen på konkrete mål og delmål for satsingen har så langt også på teamnivå gjort det vanskelig å få til gode kombineringsprosesser og internaliseringsprosesser, men lærerne gir i intervjuet uttrykk for at satsingen har ført til at noen av dem nå i større grad enn tidligere prøver ut undervisningsopplegg med

fokus på regning i sine fag. De understreker imidlertid at dette bare skjer i de tilfeller hvor det oppleves som naturlig, noe som innebærer at disse lærerne, gjennom kombineringsprosesser, innpasser regning i kunnskapssystemene knyttet til deres fag.

Det virker imidlertid som om begrepet naturlig ikke bare av lærerne knyttes til en bevisst integrering gjennom kombineringsprosesser, men også brukes for å beskrive en intuitiv og taus forståelse av når regning bør integreres. En av lærerne uttrykker hvordan hun allerede før skolens deltagelse i Ungdomstrinnsatsingen hadde en slik intuitiv forståelse, på denne måten:

*Regning som grunnleggende ferdighet i faget norsk, ja. Om det heter det, eller om det kalles noe annet, eller ikke kalles noen ting i det hele tatt, det vil ikke gjøre norskundervisningen min så mye annerledes. For der det var naturlig å holde på med en tabell eller en statistikk eller et diagram, da, som faktisk er lesing, det òg, så hadde jeg jo det. (I-4)*

Nonaka og Krogh (2009, s643) beskriver internalisering som prosesser hvor bevisste kunnskapshandlinger gradvis forandres fra å være eksplisitte til å bli taus gjennom stadige gjentakelser. Dersom vi knytter deres beskrivelse til arbeidet med regning som grunnleggende ferdighet, vil lærernes utprøvinger av regning i ulike fag først kunne føre til en økt forståelse og bevissthet gjennom eksternaliserings- og kombineringsprosesser, men deretter gradvis bli intuitiv og taus gjennom stadige gjentakelser og anta form lik den som blir beskrevet i sitatet ovenfor. For denne læreren, og for andre lærere som prøver ut nye måter å integrere regning i undervisningen, vil prosessene etter hvert kunne føre til en forståelse av regning i deres fag som er taus og intuitiv, men på et høyere nivå enn tidligere.

## **5.2 Roller og rolleforståelse**

I denne delen av analysen fokuseres det på rollene til noen av de mest sentrale aktørene i Ungdomstrinnsatsingen. Presentasjonen av satsingen tidligere i studien viser at mange ulike aktører er involvert, hvor noen har sentrale roller, mens rollene til andre er mer perifere. Det fokuseres her spesielt på rollene til rektor, lærer og tilbyder, da de i utgangspunktet har størst innvirkning på det som skjer i klasserommet, og dermed på elevene, som de overordnede målene i satsingen er rettet inn imot. Analysene tar utgangspunkt i tre ulike perspektiver vedrørende de ulike rollene: 1) hvordan de ulike aktørenes roller beskrives i styringsdokumentene, 2) hvordan de selv forstår sin rolle i satsingen og 3) hvordan de andre aktørene opplever rolleutøvelsen. Senere, i drøftingsdelen, knyttes rolleforståelsen og rolleutøvelsen til Lillejord sin interessentmodell, som viser sammenhengen mellom aktørenes livsverden og den systemverden som omgir dem.

### **5.2.1 Rollen som rektor**

I *Plan for skolebasert kompetanseutvikling (2013b)* beskrives rollen til skoleleder på følgende måte:



Det forventes at skoleledere:

- utvikler skolen som lærende organisasjon
- initierer og leder pedagogisk utviklingsarbeid på egen skole, herunder arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling
- etablerer arenaer for kompetanseutvikling og erfaringsdeling på den enkelte skole og mellom skoler
- legger til rette for å utnytte tilgjengelig støtte- og veiledningsmateriell
- deltar i lokale nettverk for skoleledere for å dele erfaring og øke egen kompetanse

(Utdanningsdirektoratet, 2013, s8)

Når rektor blir spurt om sin forståelse av hva Skolebasert kompetanseutvikling innebærer, svarer han at satsingen må ta utgangspunkt i de behovene skolen har. Han opplever at Ungdomstrinnsatsingen har truffet skolen godt ved at de satsingsområdene den fokuserer på, er satsinger skolen har sett behov for å fokusere på allerede før satsingen kom i gang. Det synet på undervisning som fremkommer i satsingen, at den skal være mer praktisk og variert, samstemmer også i stor grad med rektors syn på hvordan ungdomsskolen bør være. Han er opptatt av at alle elever, både de som er faglig sterke og de som har faglige utfordringer, opplever mestringsfølelse og finner støtte for dette synet i målsettingen for Ungdomstrinnsatsingen.

Rektor beskriver sin egen rolle som pedagogisk leder på følgende måte:

*Jeg sier ofte at jeg er bare en støttefunksjon til det som er kjernefunksjonen i skolen, nemlig møtet mellom lærer og elev, og elev og elev, i klasserommet. Det faglige i tillegg til det sosiale. Det må være et ... det må være sånn at elevene føler for det første at de mestrer, men det andre er at de løftes også i det faglige, at det er god fagundervisning, da, for å bruke det uttrykket. Så jeg tror det er det som er helt avgjørende, og i den grad jeg som rektor skal ha en rolle, så er det å stimulere de tingene der, og stå for dem óg. (1-8)*

Dersom vi samholder rektors beskrivelse av egen rolle med Lillejord (2003) sin beskrivelse av produktiv og reproduktiv pedagogisk ledelse, er det likhetspunkter mellom rektors opplevelse av egen rolle og det Lillejord kaller å utøve produktiv ledelse. Rektor er opptatt av å støtte og inspirere lærerne i møte med elevene, og han er opptatt av at det skjer gode prosesser i kollegiet. Det siste er blant annet arbeidet med skolens utviklingsplan et eksempel på, hvor rektor i større grad vektlegger prosesser som fører til eierskap i personalet, enn fint utformede skrivebordprodukter:

*Jeg har ... vi har jo laget et utkast til i dag, men ennå er det en arbeidsprosess på gang, slik at det blir et eierforhold til det i personalet. Jeg er veldig lite innstilt på å ha pyntede fasader ... jeg vil ha virkelige ... og skuffeprodukter. (1-8)*

Pedagogisk ledelse innebærer også at leder er nær sine ansatte, for å forstå og medvirke i de kunnskapsprosessene som skjer i virksomheten. Lillejord sier det på følgende måte: «En leder i en lærende skole må i tillegg til å ha et faglig engasjement, også være nærværende

og ta aktivt del i prosessene som går ut på å skape kunnskap i organisasjonen» (Lillejord, 2003, s33). Rektor er opptatt av nærhet til de kunnskapsprosessene som skjer i personalet og beskriver egen deltagelse i arbeidet med regning:

*Jeg har jo vært med selv på alle de timene vi har hatt om regning. Og jeg har jo hørt hva som er blitt sagt om ... og kommet med egne erfaringer. Det har vært veldig bra, altså. Og jeg har hørt de andre gruppene har kommet med sine oppsummeringer, så hører jeg at det er bra. (I-8)*

Imidlertid kommer det fram i intervjuene med de ansatte at denne vektleggingen av prosesser gjør at rektor i rollen som leder av ungdomstrinnsatsingen blir litt utydelig. Mange gir uttrykk for at rektor og skolens ledelse godt kunne ha bestemt mer, lagt tydelige føringer for satsingen, og at rektor i større grad kunne fremstått som prosjektleder. Ressurslærer sier det på følgende måte:

*Ja, jeg hadde jo sett for meg at skoleleder hadde hatt en klar formening om hvor vi ... hvor han ønsket at vi skulle gå, og gjerne noe om hvordan vi skulle komme oss dit. Og at skoleleder ... det har jo ... det er masse støttefunksjoner, men at skoleleder er aktiv, sånn at alle oppfatter skoleleder som prosjektleder og som den som har handa på rattet, da. (I-9)*

Samtidig svarer 61 % av de ansatte tilfredsstillende på følgende to påstander: *På vår skole er det tydelig hvem som bestemmer hva* og *Skolen har en tydelig pedagogisk ledelse*, noe som i utgangspunktet kan indikere et annet syn på rektor enn det som kommer fram i intervjuene. Men det synet på skolens ledelse som flertallet av de ansatte har, virker det også som informantene støtter. I intervjuene kommer det fram at det ikke er tvil om at rektor fremstår som skolens leder, men at de ønsker en tydeligere ledelse konkret i forhold til å angi retningen for skolens arbeid med Ungdomstrinnsatsingen. Det samme synes å være tilfelle når 74 % av de ansatte svarer tilfredsstillende på at skoleledelsen tar ansvar for å sette mål for skolens utvikling, samtidig som de intervjuede lærerne og teamlederne gir uttrykk for frustrasjon over at arbeidet med denne satsingen mangler konkrete mål. Skolens overordnede mål er tydelige, og det virker som om flertallet av de ansatte knytter spørsmålet i egenvurderingen til de overordnede målene og ikke spesifikke mål i forhold til Ungdomstrinnsatsingen. En indikasjon på dette er det også når bare 36 % av de ansatte svarer tilfredsstillende på at skoleledelsen gir tilbakemelding på utført arbeid. Kanskje er dette et uttrykk for at de ansatte ønsker større grad av dynamikk i det daglige arbeidet, ved at ledelsen gir tilbakemelding på hvorvidt delmål er nådd, slik at man kan gå videre.

I Utdanningsdirektoratets (2013b, s8) beskrivelse av rollen til skoleleder sies det blant annet at det forventes at han utvikler skolen som lærende organisasjon. Rektors beskrivelse av en lærende organisasjon er en skole «som er interessert i å prøve ut nye ting, som er interessert i å dele med hverandre og hente inn veiledning og kompetanse utenfra». Dette stemmer for en stor del med Senges (2006) definisjon av en lærende organisasjon, hvor det vektlegges mulighetene for å utvikle seg, tenke nytt og lære hvordan man kan lære av

hverandre. Samtidig er det avgjørende for at nytenkning skal finne sted, at de ansatte gis handlingsrom, noe Irgens (2010) illustrerer i sin rammemodell. Et handlingsrom er avhengig av at det foretas beslutninger og prioriteringer, som begge er viktige deler av en leders jobb, slik blant annet Bolman & Deal (2008) beskriver det. I intervjuet med rektor kommer det fram at han synes det er vanskelig å prioritere:

*Og lærerne har stilt krav om at vi må ha tydelighet og oppfølging og, så fokus inn imot prosessen. Og dette med lærende organisasjon, det har i alle fall økt hos meg. Og innsett også at vi må avsette tid til det. Jeg har hatt en tendens til å spre meg på for mye. Jeg skulle favne alt, i stedet for å utvikle det som er det viktige nå, fokuset nå. Og det føler jeg også har blitt skjerpet inn mot den ungdomsskolesatsinga. Det er egentlig vår ressurslærer O, da, som for flere år siden sa til meg at vi kan ikke ha ti satsingsområder, vi må ha to. Og det er ... det skjønnte vi jo etter hvert alle, at det var viktig å ikke spre seg. Men igjen, jeg har så lyst til å nå for mange områder samtidig, og det er en av mine svakheter. (1-8)*

Handlingsrom har sammenheng med at det etableres «arenaer for kompetanseutvikling og erfaringsdeling» (Utdanningsdirektoratet, 2013b, s8), slik Utdanningsdirektoratet uttrykker det når de beskriver sine forventninger til rektor. Jeg har tidligere i studien gått inn på hvilke arenaer som fins på skolen for kunnskapsdeling og hvordan de har vært brukt. Men her knyttes ansvaret for arenabygging direkte til skolens ledelse, og et viktig spørsmål er i hvilken grad skoleleder har bidratt til at arenaene kan brukes slik Utdanningsdirektoratet ønsker. Arenabygging, slik Utdanningsdirektoratet omtaler det, handler i første omgang om en strukturell tilrettelegging som muliggjør både sosialisering og eksternalisering. Samtidig knytter Krogh et al. (2001), gjennom sin beskrivelse av ba, arenabygging også til relasjonsbygging mellom de ansatte, hvor både formelle og uformelle arenaer kan nyttes.

Sentrale føringer for hvordan skolen skal organiseres, og sentralt inngåtte avtaler for personalet, setter begrensninger for hvordan slike arenaer kan utformes, både hva gjelder fysiske muligheter for at lærere kan samhandle og avsetting av tid til samhandling og refleksjon. Mulighetene for samhandling er blant annet begrenset av de ressursene til undervisningstimer skolene mottar, hvor det i utgangspunktet legges til grunn én lærer per elevgruppe/klasse per time. Et tolærersystem er bare mulig i de tilfellene hvor skolen har fått tilført ekstra ressurser, eller man slår sammen elevgrupper. Empiriskolen har fått tilført ekstra lærerressurser i basisfagene som følge av dårlige resultater på nasjonale prøver, i tillegg til at de har ekstra lærer- og assistentressurser til elever med spesielle behov. Dette innebærer at skolen har to lærere på elevgrupper i en del timer, noe som gir lærerne et visst handlingsrom. Imidlertid er det tydelige føringer på de timene som er gitt til elever med ekstra læringsbehov, slik at de ikke kan nyttes til et ordinært tolærersystem. Rektor har oppfordret lærerne til å utnytte dette handlingsrommet til kollegaobservasjon, men har ikke sagt at det skal gjennomføres slik observasjon eller på hvilken måte det skal skje. Konsekvensen har så langt vært at utprøvingen har vært opp til enkeltlærere å gjennomføre, og det har ikke blitt

satt inn i noe system. Rektor og skolens ledelse har så langt heller ikke skissert hvordan de lærerne som ikke arbeider i et tolærersystem skal kunne gjennomføre kollegaobservasjon.

Arbeidstidsavtalen til de ansatte setter også begrensninger for hvor mye tid lærerne har bundet på skolen utenom undervisning. En god del av denne tiden er satt av til ulike typer møter, og det er ulike oppfatninger i kollegiet av hvilket handlingsrom den bundne tiden som ikke er organisert, gir. Mens noen lærere mener de innenfor disse rammene har store muligheter for å møtes uformelt til felles planlegging og refleksjon, mener andre at den tiden som ikke er satt av til møter eller organisert på annen måte, er svært marginal. Imidlertid er alle informantene enige om at selve møtetiden slik den er organisert nå i for liten grad gir rom for refleksjon. Rektor gir også uttrykk for at han forstår dette dilemmaet, uten at han har konkrete forslag til hvordan dette kan endres.

I følge Utdanningsdirektoratets plan for skolesatsingen forventes det også at skolelederen «legger til rette for å utnytte tilgjengelig støtte- og veiledningsmaterieell» (Utdanningsdirektoratet, 2013b, s8). De ressursene det her vises til, er nettressurser, ett av hovedtiltakene i Ungdomstrinnsatsingen.. Rektor sier i intervjuet at han har delegert mye av gjennomføringen av satsingen til ressurslærer, særlig den delen som omfatter regning, og at han derfor bare i begrenset grad har satt seg inn i de ressursene som fins på nettet:

*Det er ressurslærer som har den store kompetansen. Han er veldig flink på det her området, og det er jo hans ... han er jo realist også i utgangspunktet, så det er han som har formidlet til oss, altså. Jeg kan ikke skryte på meg at jeg har studert nettressursene så veldig grundig selv, og ikke kan jeg skryte på meg at lærerne gjør det heller. (I-8)*

Imidlertid har rektor, i samråd med ressurslærer, gitt de ansatte «lekser» før samlinger, hvor de blant annet før ett møte skulle lese gjennom læreplaner eller lærebøker og relatere disse til regning som grunnleggende ferdighet. Målet er at dette skal bevisstgjøre lærerne og forberede dem til temaene det arbeides med på møtene.

### 5.2.2 Rollen som lærer

I *Strategi for ungdomstrinnet* beskriver Kunnskapsdepartementet lærernes rolle og ansvarsområder på følgende måte:

Det forventes at lærerne:

- planlegger, organiserer, gjennomfører og vurderer undervisningen ut fra profesjonelt skjønn, erfaring og forskning om god praksis
- deltar aktivt i den skolebaserte kompetanseutviklingen
- samarbeider med kolleger og deler erfaringer med sikte på å øke egen og kollegiets kompetanse
- legger til rette for elevmedvirkning
- samarbeider med foreldrene om elevenes motivasjon og læring

(Kunnskapsdepartementet, 2012, s12)

Dette er en forholdsvis bred beskrivelse av lærerrollen, som går ut over det perspektivet jeg har lagt til grunn i min studie. Jeg velger derfor i denne analysen å fokusere på de tre første strekpunktene, med særlig vekt på det andre og tredje punktet. Jeg velger også spesielt å gå inn på de funksjonene ressurslærer og teamlederne har, i tillegg til å være «bare» lærere.

Lærerne ved empiriskolen uttrykker i intervjuene å ha deltatt aktivt i Ungdomstrinnsatsingen helt fra skolen ble med, og har til en viss grad vært med på å bestemme hvilke tema skolen skulle arbeide med. Mens klasseledelse var noe personalet gav klart uttrykk for at de ønsket å arbeide med allerede før arbeidet med satsingen startet, er lærerne usikre på i hvilken grad de var med og bestemte at skolen skulle arbeide med regning som grunnleggende ferdighet. Imidlertid opplever lærerne at begge satsningsområdene er viktige. De ønsker å slutte opp om begge, selv om ikke alle lærerne opplever at regning er like relevant i sine fag. En av dem sier det på følgende måte:

*Matematikk som sådan har jo vært satsningsområde her før, og dette med å satse på regning som grunnleggende ferdighet er vel et ønske om at ennå flere skal være med og dra i sine fag, da. Men jeg må si, jeg føler det ikke så veldig relevant i faget norsk, nei. Men jeg prøver jo så godt jeg kan, da, å trekke det med der det er naturlig for meg å gjøre det. (I-4)*

Læreren i dette intervjuet fokuserer på flere forhold som går igjen hos hele lærergruppen som ble intervjuet. De prøver så godt de kan og er lojale mot det som er bestemt, samtidig som de trekker inn regning bare der hvor det er naturlig. Viktigheten av å være lojal blir understreket både av lærerne og teamlederne flere ganger i intervjuene med de to gruppene. Samtidig avspeiler sitatet også faglig integritet, hvor lærerne ikke bare skal være lojale mot de beslutninger som tas av ledelsen, men også være lojale mot fagene de underviser i, på fagenes egne premisser. Jeg har tidligere i studien knyttet begrepet «naturlig» til former for kombinerings og internalisering hos lærerne, men det sier også noe om deres profesjonsbevissthet. Arbeidet med grunnleggende ferdigheter må komme naturlig, slik at elevenes læring i faget ikke svekkes, men heller kan styrkes. En av de andre lærerne sier det på denne måten:

*Ja, jeg vil i hvert fall si helt klart, man begynner ikke med regning hvis det ikke er naturlig i faget mitt. Det må jeg si at jeg tar ikke ansvaret for. (I-3)*

I strategiplanen til Kunnskapsdepartementet sies det blant annet at det forventes at lærerne «planlegger, organiserer, gjennomfører og vurderer undervisningen ut fra profesjonelt skjønn, erfaring og forskning om god praksis» (ibid). Lærerne som blir intervjuet virker å være svært bevisste sine fag og hvordan de ønsker å undervise i dem. Samtidig er de åpne for innspill fra andre, for eksempel tilbyder, om hvordan de kan gi elevene bedre undervisning og hvordan de kan møte utfordringer i klasserommet. Men den må være relevant og knyttet til utfordringer de opplever i hverdagen. Lærerne gir uttrykk for at de ønsker konkrete verktøy de kan bruke i møte med elevene, og en gjennomgang av LP-

modellen, som en av tilbyderne fra høgskolen hadde, var en positiv opplevelse for alle de intervjuede lærerne. En av dem beskriver denne dagen på følgende måte:

*Det fikk meg til på en måte å tenke litt annerledes på en del problemsituasjoner, sånn at den dagen er vel kanskje, selv om i tillegg det er den som er nærmest opp imot oss i tid og kanskje er ferskt i minne, så er det nok den som har vært mest matnyttig, fordi at, det tror jeg, de prosessene vi var igjennom der, og den tankegangen det fikk oss inn på der, er nok noe som jeg kommer til å dra med meg videre fram igjennom, når du tenker problemløsning opp imot små eller store problemer. (I-2)*

Dersom vi knytter denne lærerens utsagn til SEKI-modellen, er det tydelig at både presentasjonen av, og arbeidet med, LP-modellen opplevdes som svært relevant for henne. LP-modellen tar utgangspunkt i de utfordringene lærerne opplever i sin hverdag i arbeidet med elevene, og ut fra samtaler med de ansatte kommer det fram at problemelever og problemsituasjoner er et ofte tilbakevendende tema både på teammøter og i uformelle sammenhenger på teamrommet. Mange lærere har opplevd vanskelige situasjoner med elever i klasserommet eller sammen med kolleger, og gjennom sosialisering er det grunn til å anta at det dermed har skjedd former for kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling. Denne har så blitt eksterernalisert gjennom refleksjonsprosesser mellom de ansatte, formelt og uformelt. Dette bekreftes også i referatene fra teammøter, hvor utfordringer med elever er saker som går igjen. Det som skjer når LP-modellen presenteres for personalet, er at man får et språk og et begrepsapparat å knytte disse erfaringene opp imot. Dermed skjer det en ytterligere eksternalisering, i tillegg til kombinerende ved at lærernes kunnskapsforståelse kan knyttes til et større og mer komplisert kunnskapssystem, som LP-modellen innebærer. Dermed er det også mulig å gjennomføre internalisering ved at lærerne prøver ut den eksternaliserte og kombinerte kunnskapen i møte med sine egne elever. Over tid vil alle fire fasene i SEKI-modellen kunne forsterkes gjennom at de sykliske prosessene gjentas. Sosialiseringen vil kunne forsterkes ved at lærernes samhandling blir mer bevisst, man blir mer oppmerksom på hva man skal se etter, og eksternaliseringen ved at begrepsapparatet tydeliggjøres og konseptualiseres når man kan bygge på det språkssystemet som fins i LP-modellen. Kombinerende vil i stadig større grad kunne knytte den eksternaliserte kunnskapen til skolens eget kunnskapssystem og gjøre den systemisk, og internaliseringen kunne styrkes ved at stadig flere lærere prøver ut denne kunnskapen i møte med sine elever, og etter hvert gjøre den til sin egen. Dermed gir innføringen av LP-modellen muligheter for at gode, sykliske læringssirkler kan etableres og forsterkes ved empiriskolen.

Lærerne opplever at de andre samlingene med tilbyder, som i stor grad har fokusert på organisasjonsutvikling, også har vært gode, men mer krevende enn både samlingen med fokus på LP-modellen og samlingene til ressurslærer. En av lærerne formulerer det slik:

*Hvis jeg skal sammenligne dem litt med det O (ressurslærer) har holdt på med, i forhold til det de har holdt på med, så syns jeg det har vært mer svevende og litt overordnet, det som de har kommet med. (I-3)*

I tillegg til at de opplever disse samlingene som litt høytflyvende, gir de uttrykk for at det har vært utfordrende, etter å ha hatt en lang dag med undervisning, å skulle omstille seg for å «tenke de store tanker», som en av lærerne uttrykker det.

### 5.2.2.1 Ressurslærerrollen

I Utdanningsdirektoratets rammeverk for ungdomsskolesatsingen beskrives ressurslærernes kvalifikasjoner og oppgaver på følgende måte:

Ressurslærerne, som kommunene tilsetter fra skolestart 2013, har god didaktisk kompetanse og kunnskap om ett eller flere av satsingsområdene, i tillegg til kompetanse innen vurdering og erfaring fra utviklingsarbeid. De støtter lærerne i skolens utviklingsarbeid på områdene klasseledelse, regning, lesing og skriving og skal bidra til at opplæringen blir mer praktisk og variert.

(Utdanningsdirektoratet, 2013a, s11)

Ressurslærer ved empiriskolen har blant annet utdanning i matematikk og naturfag. Han har tidligere vært NY Giv-instruktør og har også hatt ansvar for skolens satsing på *Vurdering for læring*. Dermed oppfyller han mange av de kvalifikasjonskravene Utdanningsdirektoratet lister opp i sin beskrivelse av ressurslærerrollen. Ressurslærer ble personlig valgt ut av skolens ledelse til å ha denne rollen da empiriskolen ble med på satsingen. Han deltar også i skolens plangruppe sammen med rektor, assisterende rektor, inspektør og de seks teamlederne.

Ressurslærer opplever at den rollen han har hatt på skolen i forbindelse med satsingen fram til nå, har vært annerledes enn han så for seg:

*Jeg har trivdes for så vidt godt i rollen jeg har hatt, men i forhold til det jeg trodde, så syns jeg at rollen har vært for opp mot ledelse og samarbeidspartnere, i forhold til opp mot lærere. Men det er klart, det er jo takknemlig å bli hørt og få lov til å være med og bestemme. Det er ikke noe med det, men det er ikke det jeg ville ha tippet i oktober. Da ville jeg ha tippet at det skulle vært tettere opp mot lærerne og ikke så tett opp mot ledelsen. Og at jeg kanskje fikk noe sånn: det her må du levere på, er du i stand til det? (I-9)*

Ressurslærer har hatt ansvar for de fellessamlingene for lærerne som har fokusert på vurdering og regning. Disse har i hovedsak blitt organisert som todelte samlinger, med forelesninger og gruppearbeid. Lærerne har også fått oppgaver de skulle arbeide med mellom samlingene. Imidlertid opplever ressurslærer både at forberedelser og gjennomføring av disse samlingene har tatt for mye av tiden, slik at han ikke har fått arbeidet med enkeltlærere og lærergrupper slik han ønsket, og at han har fått for stort ansvar:

*Ja, jeg vet ikke. Du ser jo, da, egentlig. Altså, jeg skjønner jo at det er effektivt, selvsagt, men det betyr jo at ... ja, altså, jeg har jo sagt det at jeg syns kanskje at ... handa litt mye på rattet, da, i forhold til hva som var tanken, da. (I-9)*

Ressurslærer har brukt mye av nettressursene til Utdanningsdirektoratet både i forberedelsene og gjennomføringene av samlingene. Dette har for ressurslærers del bidratt til egen læring, samtidig som han har forsøkt å hjelpe lærerne til å kunne bruke disse ressursene selv. Han har blant annet gitt arbeidsoppgaver til personalet i forkant av samlingene, hvor de skulle inn på nettet og hente ut planer og ressurser som del av forberedelsene. Samtidig opplever ressurslærer at det er krevende å planlegge og gjennomføre slike samlinger, ikke minst å frigjøre tid til forberedelser når det skal kombineres med vanlig lærerstilling:

*Jeg har jo min jobb som lærer, som lever ved siden av det her, og ... men akkurat i den ungdomstrinnsatsingen så har jeg jo bare det her, og må skille de to jobbene. For det andre er jo timeplanfestet, og jeg må jo ... alt arbeidet jeg gjør, må jeg gjøre på kveldstid, knyttet til det her, og alle møter må jeg gjøre når jeg ikke har undervisning. (I-9)*

Ressurslærer skal, i følge rammeverket for Ungdomstrinnsatsingen, støtte lærerne i forhold til satsingsområdene og bidra til at undervisningen deres blir mer praktisk og variert. Men det står ikke konkret hvordan dette skal gjøres, og den enkelte skole har dermed stor frihet i utformingen av rollen. Empiriskolen har valgt å bruke ressurslærer for en stor del til felles undervisning og opplæring av personalet, en rolle han opplever har blitt litt for lik den en skoleleder skal ha. Samtidig uttrykker rektor at han mener forholdet mellom ledergruppa og ressurslærer i forhold til satsingen er balansert, hvor ledergruppa legger føringene, samtidig som skolen får nyttiggjort seg ressurslærers kompetanse:

*Han (ressurslærer) var nok litt redd for at vi (ledelsen) ikke skulle ta nok styring med det, at det ble hans ansvar. Det håper jeg nå han ikke mener i dag, i alle fall, fordi det mener jeg heller ikke. Ingen av oss har sjanse til å nå han O i regning som grunnleggende ferdighet (...) Så det har vært, etter mitt skjønn vært, overfor ledelsen, overfor plangruppa, overfor kollegiet så har det vært helt bra. (I-8)*

Lærerne er oppmerksomme på at ressurslærer har fått delegert ansvaret for en stor del av gjennomføringen av Ungdomstrinnsatsingen innenfor regning og vurdering, og de uttrykker at de mener han gjør en god jobb. De liker blant annet balansen mellom teoretisk presentasjon av temaer og praktiske oppgaver, noe som blant annet har gjort dem mer bevisste på hensikten med regning i alle fag. Også teamlederne gir uttrykk for at ressurslærer gjør en god jobb ved at han evner å konkretisere hva regning som grunnleggende ferdighet innebærer for personalet. De opplever at ressurslærer styrer prosessen opp mot nasjonale føringer, han evner å motivere personalet, og det er positivt at det gis lekser mellom samlingene. En av teamlærerne beskriver ressurslærers rolle på følgende måte:

*Hans primære rolle har vært ... er jo å sette regning som grunnleggende ferdighet på kartet i forhold til personalet og dra med ... Han har brukt veldig mye tid på å anskueliggjøre viktigheten av at dette er viktig for alle, og så kommet med konkrete eksempler, slik at ... og ufarliggjort det. (I-6)*



Det virker dermed som om ressurslærer har vært med på å bevisstgjøre personalet på hvorfor det er viktig med regning som grunnleggende ferdighet i alle fag, og at han har økt deres motivasjon for å arbeide med temaet.

### 5.2.2.2 Teamlederrollen

Teamlederrollen er ikke en formell rolle i forhold til ungdomsskolesatsingen. Samtidig er det en viktig rolle, da en stor del av de kunnskapsprosessene Ungdomstrinnsatsingen fører til, skjer på lærerteamene, og det å lede arbeidet som foregår i disse teamene innebærer også å lede disse prosessene. Ifølge teamlederne er deres rolle å være pådrivere i det arbeidet som skal gjøres på teamene, noe som også er i samsvar med oppgavebeskrivelsen til teamleder, hvor det står at de skal følge opp visjon og satsingsområdene til skolen. I tillegg skal teamlederne blant annet være bindeledd mellom ledelsen og teamene, lede teammøtene og administrere arbeidet på teamet. Ifølge teamlederne som ble intervjuet, skal de også motivere teammedlemmene, minne om frister og samtidig sette av tid til viktige temaer som skal diskuteres på teammøtene. Teamlederne opplyser at noen av de sakene som tas opp på teammøtene, først diskuteres i plangruppa, hvor de deltar, men at de i de fleste tilfeller får beskjed av ledelsen på skolen om hvilke saker de skal arbeide med. Teamlederne opplever at handlingsrommet deres er lite i forhold til selv å prioritere saker, og en av teamlederne sier det på følgende måte:

*Som regel så er det jo sånn at vi får beskjed om at det her skal dere jobbe med nå, og vi har jo ... Det er jo alltid så mye vi har hengende over oss som vi skulle ha gjort, at jeg synes jo ikke at det er så mye rom for at vi skal komme med noe særlig mange egne innspill. (I-7)*

Med så lite handlingsrom gir teamlederne uttrykk for at en av de største utfordringene de har, er å kunne prioritere arbeidet med viktige utviklingsoppgaver og å skape rom for refleksjon på teamene. De ønsker at både ledelsen og tilbyder signaliserer tydeligere forventninger om hvordan teamene skal arbeide med de ulike utviklingstemaene mellom samlingene, at mål for dette arbeidet blir konkretisert, og at teamlederne gjennom dette kan få hjelp til å prioritere. Den samme teamlederen sier det slik:

*Når det verken kommer noe ... på en måte noen bestilling eller ønsker verken fra ledelsen eller fra de på HiNT, så klart, da er det jo ... Og når man har så mye hengende over seg hele tiden som man skulle gjort, så er det jo litt lett at det blir en happening, da. (I-7)*

En viktig forutsetning for at man skal kunne bevege seg i samme retning, i følge teamlederne, er at medlemmene på teamene er lojale mot det som blir bestemt. Dette samsvarer med Hargreaves og Fullan (2012) sitt fokus på profesjonell kapital, hvor blant annet profesjonalitetsbegrepet knyttes til det å ta ansvar både individuelt og kollektivt slik at utvikling kan finne sted. Samtidig opplever teamlederne at dette kan være en utfordring fordi lærerteamene er ulike. På enkelte team er det et tydelig skille mellom de lærerne som ønsker å arbeide aktivt sammen om Ungdomstrinnsatsingen, og de som melder seg ut og

fortsetter som de har gjort før. På spørsmål om hvorfor de tror noen lærere melder seg ut, svarer teamlederen:

*Det er noen som har holdt på med det her såpass lenge at de har sett på en måte trender hit og dit og så ... som har kommet dit at de ... å holde på å kaste seg på enhver ny trend og ... det er ingen vits for at det er liksom hele tiden en sånn pendel, og vi går fra det ene til det andre og ... Jeg tror det er noen som er litt der. (I-7)*

Teamlederne opplever at disse lærerne ikke ser på satsingen som sin, men som noe ledelsen har funnet på, og at en av utfordringene er at de har stor påvirkningskraft på andre lærere, slik at flere inntar disse holdningene. Teamlederne har ikke noe personalansvar og mener det er ledelsens ansvar å ta tak i disse utfordringene. De har også meldt disse lærerne til ledelsen, uten at teamlederne opplever det har ført til noen endring. Når teamlederne blir spurt om hvordan de arbeider på teamet for å snu en negativ utvikling, svarer de at de lar de lærerne som er negative, fortsette med egen praksis, og i stedet konsentrerer seg om å samarbeide med de lærerne som er positive til satsingen, og som ønsker å gjennomføre de tiltakene man blir enige om i forhold til elevene. Håpet til teamlederne er at dersom dette fører til positive forandringer, vil kanskje holdningene til de lærerne som er negative til satsingen, endres.

Teamlederne uttrykker at rollen deres er krevende blant annet fordi de ikke har tid til å møtes og planlegge ting sammen som teamledere. Det eneste møtepunktet de har, er plangruppemøtene, men her gis det liten tid til å diskutere emner som spesielt angår arbeidet på teamene. Alle teamlederne er i utgangspunktet lærere, og den ressursen de har som teamledere dekker bare deltagelse på møtene i plangruppen. Rektor gir også uttrykk for forståelse for at dobbeltrollen teamlederne har ved både å skulle lede lærerteamene og samtidig være lærere, er krevende:

*Det å rydde seg tid, det å beskytte seg selv litt imot hverdagens press og ... Men lærerne har ikke sjanse til det, de står midt opp i det, og de har elever rundt ørestolene på seg hele tiden. Teamledere er jo lærere de og. De er primus inter parens også, og ikke ledere i den forstand. (I-8)*

Rektor har imidlertid ikke noen konkrete forslag til hvordan teamlederne kan få et større handlingsrom, verken hva gjelder muligheten for i større grad å kunne samhandle med de andre teamlederne, eller å kunne prioritere saker det skal arbeides med på teammøtene. Det synes som om det er vanskelig å gjøre noe med de rammene og den strukturen som bestemmer dette.

### **5.2.3 Rollen som tilbyder**

I følge *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling* skal universiteter og høyskoler bidra med:

- faglig støtte innenfor satsingsområdene som skoleeiere og skoler har bestemt, og tilrettelegging for faglig refleksjon på skolen om videre praksis. Dette innebærer å bringe inn eksisterende forskningsbasert kunnskap, men det er også mulig å bruke denne kunnskapen som grunnlag for videre utvikling gjennom samarbeid om FoU.
- å analysere utviklingsbehov innenfor satsingsområdene, i samarbeid med skoleeiere og skoler.
- kunnskap om organisasjonsutvikling som kan bidra til å styrke samarbeidsrutinene på skolene, slik at den skolebaserte kompetanseutviklingen videreføres etter at medvirkningen fra UH-sektoren er avsluttet.

(Utdanningsdirektoratet, 2013, s10-11)

Høgskolen i Nord-Trøndelag (HiNT) er tilbyder for empiriskolen, og det første møtet mellom tilbyder og empiriskolen var noen måneder før oppstart, hvor man drøftet skolens behov og hva høgskolen kunne bidra med. Etter hvert ble det klart at tilbyder skulle fokusere på områdene klasseledelse og organisasjonsutvikling, mens skolen selv skulle ta ansvar for arbeidet med regning og vurdering. I følge rektor på empiriskolen valgte man å ta ansvar for arbeidet med regning som grunnleggende ferdighet selv fordi skolen opplevde at tilbyder ikke kunne gi et tilfredsstillende tilbud, samtidig som ressurslærer hadde stor kompetanse innenfor området. Tilbyder forklarer at de sammen med skolen kom fram til at det var viktig å ta tak i grunnleggende forutsetninger før man begynte arbeidet med regning, og at dette var en viktig grunn til at de, i samråd med skolen, valgte å fokusere på organisasjonsutvikling i begynnelsen av satsingsperioden.

Representanten fra høgskolen gir i intervjuet uttrykk for at han ikke liker ordet «tilbyder», da han oppfatter det som uttrykk for en økonomisk rasjonalitet, som ikke samsvarer med hvilken rolle han mener UH-sektoren bør ha i satsingen:

*Min rolle, høgskolens rolle, oppi det her, det er å være en samarbeidspartner. Det at de selv, og det mener jeg er styrken med prosjektet, de har selv ansvaret. Det er de som skal utvikle skolen sin, mens vi, med den kompetansen og kunnskapen vi har, skal møte dem som eksperter med vår ekspertise, og på den måten så kan vi arbeide fram noe mer sammen. På den måten så kan de lære noe, og, ikke minst, vi får med oss noe tilbake, som kan utvikle vår lærerutdanning. Vi lager sirkler, og det gjør vi i en gjensidighet. Derfor så blir denne tilbyderrollen, det er et meningsløst begrep. (I-10)*

Til tross for denne uenigheten om begrepet «tilbyder», er det for en stor del samsvar mellom høgskolerepresentantens oppfatning av deres rolle, og den beskrivelsen Utdanningsdirektoratet gir i rammeverket for satsingen. Begge vektlegger viktigheten av å anlegge et prosessuelt perspektiv og Utdanningsdirektoratets vektlegging av organisasjonsutvikling samsvarer med de prioriteringer høgskolen og empiriskolen sammen har kommet fram til. Det er også samsvar mellom Utdanningsdirektoratets understreking av at skolen og høgskolen skal være samarbeidspartner og representanten fra høgskolen sin vektlegging av jevnbyrdighet, at de er eksperter som møter andre eksperter på skolen.

Men samtidig med at tilbyder ønsker å arbeide med empiriskolen ut fra en gjensidig forståelse av at de begge er eksperter, så er det viktig for høgskolen at både de og empiriskolen har en felles, gjensidig forståelse av hverandres roller i satsingen. For å oppnå dette har det vært viktig å få til en åpen dialog mellom empiriskolen og høgskolen, noe tilbyder mener de har fått til. Imidlertid understreker tilbyder at en slik dialog og rolleavklaring er avhengig av at rektor på skolen fremstår som leder for skolens satsing og er tydelig i rollen som pedagogisk leder.

Selv om tilbyder opplever å ha en god dialog med skolens ledelse, og fått til gode samlinger med personalet, har dette ikke alltid vært tilfelle. Ved et tilfelle opplevde representanten fra høgskolen at for lite tid ble brukt til å ramme inn samlingen gjennom felles forberedelse med skolens ledelse. Dette førte til at hensikten og målet med samlingen ikke var tilstrekkelig avklart i forkant, og tilbyder opplevde at det var vanskelig å få personalet til å engasjere seg i temaet for samlingen. Men samtidig understreker han at denne samlingen var svært lærerik for tilbyder, ved at de så betydningen av å få til gode planleggingsmøter med skolen i forkant av personalsamlingene hvor målene med samlingen tydeliggjøres for begge parter.

Det har vært viktig for høgskolen å bidra til at de ansatte får et helhetsperspektiv, både på det arbeidet de utfører som lærer, og på skolens mandat. Man har derfor på de første samlingene fokusert på skolens kjerneverdier og dens oppdrag, og de ansatte har blitt utfordret til å reflektere over hvilke elever empiriskolen ønsker å sende fra seg. Dette overordnede grunnlaget har så vært utgangspunkt for arbeidet med organisasjonsutvikling, som har vært det overordnede temaet for alle samlingene høgskolen har hatt med personalet det første halvåret. Etter hvert har høgskolen i samlingene begynt å fokusert mer på klasseledelse, og vil etter hvert i større grad også fokusere på kollegaobservasjon, et arbeid som så vidt er påbegynt ved skolen.

Høgskolen har bistått skolen med to personer, som vekselvis har hatt ansvar for samlingene på empiriskolen. En utfordring for disse to har vært å samordne samlingene hver av dem har ansvar for, blant annet å få til en felles språkliggjøring, slik at det har vært tematisk sammenheng mellom det hver av dem har bidratt med. Det har også vært en utfordring for høgskolen, som bare skal ha ansvar for 2-3 samlinger med personalet hvert semester, å skape kontinuitet og sammenheng i arbeidet med skolen. Ett tilfelle, som viser denne sårbarheten, var at man måtte gjøre om på samlingene grunnet sykdomsforfall, noe som gjorde det vanskelig å følge opp på neste samling de arbeidsoppgavene som var gitt til personalet.

Når lærerne blir spurt om hvordan de opplever den rollen høgskolen har hatt i satsingen, svarer de at samlingene med tilbyder har vært gode. De opplever at de har vært flinke til å veksle mellom teori og praksis, og at de som har hatt ansvar for dem, har vist at de kjenner skolen og elevene. Samtidig opplever de at samlingene for en stor del har sentrert om mer overordnede tema og ikke vært så konkrete som samlingene til ressurslærer. Unntaket er den planleggingsdagen hvor representanten fra høgskolen gjennomgikk LP-modellen, som

de ansatte opplevde gav dem konkrete verktøy de kunne bruke i hverdagen. De uttrykker håp om at denne samlingen ikke blir en engangshappening, men at skolens ledelse utfordrer personalet til å bruke metodikken senere også.

Teamlederne har også opplevd samlingene med representantene fra høgskolen som positive, hvor tilbyderne har fremstått som faglig dyktige. Dette bekreftes også langt på veg i egenvurderingen, hvor 56 % av de ansatte har svart tilfredsstillende på at skolen samarbeider med fagmiljøer for å løse utfordringer i læringsmiljøet. Samtidig har teamlederne savnet en mer progressiv plan for disse samlingene, da det har vært lang tid mellom dem, og for lite sammenheng mellom hver samling. Blant annet opplever de at den manglende oppfølgingen av arbeidsoppgaver gitt til de ansatte på en samling, har virket demotiverende på personalet. Mangelen på sammenheng mellom samlingene gjør at teamlederne syns de framstår mer som happeninger enn som sammenhengende prosesser. De mener det er et felles ansvar for høgskolen og ledelsen på skolen å sørge for at sammenhengene mellom samlingene blir bedre.

Tilbyder gir uttrykk for at det har vært vanskelig å lage en strategisk plan i forkant av de planlagte samlingene, da konteksten har vært ulik fra gang til gang. Han har derfor måttet ta utgangspunkt i situasjonen der og da, og gjennom møter med skolens ledelse i forkant kommet fram til hvordan hver samling skulle være. Tilbyder opplever at de overordnede målene for ungdomsskolesatsingen er klare, men at det har vært utfordrende å skape klarhet i hvordan det skal arbeides for å nærme seg dem. Det er viktig for høgskolen at fokuset på elevene bevares. Dermed er det også viktig for dem å bli best mulig kjent med lærerne, som er de som arbeider tettest på dem. Tilbyder er opptatt av å lære av de erfaringene deltakelse i satsingen har gitt dem, og en erfaring så langt er hvor viktig det er å bli godt kjent med personalet og kulturen på den skolen man arbeider med for å kunne gi et best mulig tilbud. Et spørsmål høgskolen ønsker å drøfte er om det kan være andre måter å organisere ressursene på, som gir mer kontinuitet i arbeidet og større nærhet til skolen man arbeider med.

## **6. Drøfting av funnene**

### **6.1 Forholdet mellom individuell og kollektiv læring**

Det virker som om den kunnskapsutviklingen som fram til nå har skjedd innenfor skolens satsningsområder, regning som grunnleggende ferdighet og klasseledelse, for en stor del har skjedd gjennom sosialiseringprosesser, hvor lærerne har delt kognitiv taus kunnskap når de har planlagt undervisningsopplegg sammen eller delt og utvekslet undervisningserfaringer. Dette har skjedd både på formelle og uformelle møter. Denne kunnskapen har til en viss grad også blitt språkliggjort og konseptualisert gjennom refleksjonsprosesser, mens den i liten grad har blitt gjort systemisk. Samtidig virker det som om arbeidet med vurdering i større grad har ført til kunnskapsprosesser, hvor både sosialisering, eksternalisering, kombinerende og internalisering finner sted. Men det er viktig å ha med i betraktningen at

denne satsingen har skolen holdt på med i lang tid også før den ble del av ungdomsskole-satsingen.

En viktig årsak til at man ved empiriskolen, gjennom eksternalisering og kombinerings, ikke i større grad har lyktes i å omskape den tause kunnskapen til organisk kunnskap synes å være mangel på tid. Aktørene gir i intervjuene uttrykk for at det ikke har vært tid til verken å følge opp fagsamlinger for hele personalet eller utprøvinger av nye undervisningsopplegg i klasserommene, på gode nok måter. Man savner tid, både på teammøtene og i plangruppa til, gjennom refleksjon og språkliggjøring, å knytte den økte bevisstheten om satsings-områdene som lærere og rektor gir uttrykk for, og erfaringer fra utprøvinger i klasserommet, til en helhetlig systemtenkning. Slike prosesser ville kunne ført til kunnskapingsprosesser som i større grad ledet til kollektiv og organisasjonell utvikling ved skolen. Når organisasjonsstrukturene bare i begrenset grad legger til rette for gode sosialisering- og eksternaliseringsprosesser, blir det også vanskelig å få til kombinerings og internalisering. Man risikerer, slik jeg opplever det på empiriskolen, at kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling for en stor del bare skjer i begrensede grupper, uten å bli organisasjonell. Dermed blir kunnskapsdeling og kunnskapsspredning privat og begrenset, og man lykkes ikke i å utvikle hele organisasjonen.

Lærerteamene ved empiriskolen kan, slik jeg ser det, utvikles til å fungere som mikro-samfunn, slik Krogh et al (2000) beskriver dem, men da må det prioriteres og arbeides bevisst med dette som siktemål. Det må foretas prioriteringer slik at tid frigjøres til gode refleksjonsprosesser, og det må arbeides med forholdet mellom teammedlemmene slik at de blir trygge på hverandre, villige til å dele taus kunnskap og villige til å dra i samme retning og prøve ting ut i lag. Tilbakemelding fra teamlederne tyder på at alle teamene opplever utfordringer med å ha tid til gode refleksjonsprosesser, men òg at fellesskapsfølelsen og viljen til å dra i samme retning er ulik fra team til team. Mens det er stor entusiasme og vilje til å prøve ting ut i lag og dele erfaringer på noen team, er andre delt mellom de teammedlemmene som ønsker dette, og de som ønsker å videreføre en privat praksis. Dette blir også bekreftet i referatene fra teammøtene på de ulike trinnene, hvor noen team arbeider med relasjonsbygging og refleksjonsrunder, mens andre, i følge referatene, bare arbeider med praktiske ting.

Dersom vi sammenligner empiriskolen med Irgens sitt utviklingshjul (figur 9), synes det som om driften ved skolen på mange måter overskygger mulighetene for utvikling, og hvor de etablerte strukturene på skolen i stor grad benyttes til å ivareta de kollektive driftsoppgavene. Dette blir også bekreftet i egenvurderingen, hvor 78 % svarer tilfredsstillende på følgende påstand: «På vår skole har vi gode rutiner for den daglige driften», mens bare 39 % mener at følgende påstand er tilfredsstillende ved empiriskolen: «Skolen håndterer motstand mot endring». Det er også bare 27 % av de ansatte som svarer tilfredsstillende på påstanden om at «Skolen bruker resultater fra kartlegginger når vi planlegger nye læringsaktiviteter», noe som kan tyde på at skolen har utfordringer i forhold til å få til systematisk utvikling.

I de faste møtene som lærerteamene og faggruppene har, virker det som om en stor del av tiden nyttes til de løpende oppgavene, mens skolen prioriterer Ungdomstrinnsatsingen på

fellesmøtene og i plangruppen. En utfordring ved fellesmøtene er imidlertid å knytte dem til en prosessuell sammenheng som både fører til individuell og kollektiv kunnskapsutvikling. De ansatte opplever fellesmøtene, særlig de med tilbyder, i stor grad som happeninger, og savner at de i større grad knyttes til hverdagen deres. Dersom dette skal skje, må disse møtene i større grad rammes inn ved at det knyttes for- og etterarbeid til dem, som kan gjennomføres på lærer- og fagteammøter. Dette kan gjøres ved at man blir mer bevisst på hva som er drift og hva som er utvikling, og at det frigjøres tid på alle typer møter til å arbeide med skoleutvikling.

Et annet viktig aspekt er forholdet mellom individuell og kollektiv praksis, både når man ser på den delen som berører drift og den som berører utvikling. Utviklingshjulet til Irgens beskriver som individuelle driftsoppgaver blant annet egen undervisning, retting og forberedelser, mens kollektive driftsoppgaver er å informere hverandre og gjennomføre ulike typer møter. Men samtidig som undervisning med tilhørende for- og etterarbeid defineres som individuelle driftsoppgaver, viser SEKI-modellen at dersom undervisningsrelaterte oppgaver i større grad kan gjøres kollektivt, vil det kunne skape forutsetninger for at sosialiserende og eksternaliserende kunnskapingsprosesser i større grad kan skje. En av utfordringene til empiriskolen synes nettopp å være liten grad av samhandling mellom de ulike lærerne i møte med elevene.

Utviklingshjulet synliggjør også forholdet mellom individuell og kollektiv utvikling i organisasjonen, hvor individuell utvikling blir beskrevet som å utvikle seg faglig og pedagogisk, mens felles utvikling er å utvikle mål, løsninger og rutiner sammen og å gjennomføre felles planlegging og evaluering. I intervju med teamlederne på empiriskolen, kommer det fram at kollektiv utvikling bare i begrenset grad skjer, men at noen opplever stor individuell faglig utvikling gjennom egen videreutdanning. Samtidig skjer det en uformell deling av denne kunnskapen ved at den som tar videreutdanning, deler med sitt eget team. Teamlederne sier de hadde ønsket at denne kunnskapen i mye større grad kunne deles med hele personalet og dermed gis muligheter for å bli systemisk. Sett i forhold til utviklingshjulet, ville dette innebære at pedagogisk og faglig utvikling ikke bare angår den enkelte, men også de andre ansatte på skolen, og, i forhold til SEKI-modellen, at det ikke bare skjer kunnskapsprosesser i privat regi som følge av lærere tar videreutdanning, men at de også kan finne sted i en organisatorisk sammenheng. Men for at dette skal være mulig, må det settes av tid og utvikles arenaer for deling av denne kunnskapen. Dette vil også være et spørsmål om prioriteringer av hvordan fellestiden skal brukes, både på team og fellesmøter.

## **6.2 Drøfting av ulike rolleforståelser**

Jeg vil i denne delen drøfte i hvilken grad de ulike rolleforståelsene påvirker den kunnskapsdelingen og kunnskapsutviklingen som finner sted i virksomheten. Jeg vil også knytte drøftingen av de ulike aktørenes roller til Lillejord (2003) sin interessentmodell, hvor forholdet mellom aktørenes livsverden og den systemverden som omgir dem er sentralt. Modellen søker å få fram sammenhengen mellom disse to livsverdenene både kan fremme og

hindre utvikling, avhengig av hvilke former for, og hvilken grad av, interaksjon som finner sted.

Livsverden i denne sammenhengen kan beskrives som den forståelsen aktøren har av seg selv og den verden som omgir ham eller henne, med utgangspunkt i den livsoppfatning og det verdisynet vedkommende har (Lillejord, 2003). I et livsverdenperspektiv er gjensidig forståelse og kommunikativ samhandling viktige som utgangspunkt for å utvikle forståelse og fatte beslutninger (ibid., s71). Kommunikativ rasjonalitet ser på utvikling som sirkulære prosesser, som er konsekvenser av drøftinger og evnen til sammen og finne løsninger på viktige spørsmål (ibid., s82). I modellen til Lillejord er livsverdenen knyttet til profesjons- og brukerinteresser.

Systemverdenen karakteriseres av instrumentell rasjonalitet, hvor man ved hjelp av planer, kontroll- og belønningssystemer mener å kunne oppnå ønsket utvikling (ibid., s71). Oppfatningen av utvikling er lineær, hvor det er en direkte sammenheng mellom mål og midler, og mellom årsak og virkning (ibid., s82). Ut fra en slik tenkning er det viktig å finne ut hvilke midler som i størst mulig grad og på mest effektiv måte gjør at vi når målene. I modellen til Lillejord knyttes systemverdenen til politiske og administrative interesser.

### **6.2.1 Drøfting av rektorrollen**

Rektor gir uttrykk for at Ungdomstrinnsatsingen i stor grad samsvarer med hans eget syn på hva skolen bør vektlegge. Han ønsker å være nær de ansatte, noe som er viktig for å kunne lede det pedagogiske utviklingsarbeidet. Referater fra teammøtene bekrefter også at han både deltar på teammøter og involverer seg i saker som diskuteres, blant annet elevrelaterte saker. Det virker også som rektor involverer seg og deltar aktivt i samtaler og refleksjonsprosesser på personalmøtene, blant annet når de ansatte er delt inn i grupper.

Samtidig forventes det at rektor evner å utvikle skolen som en lærende organisasjon, hvor det blant annet er viktig å være tydelig i målbeskrivelsen og gi de ansatte et handlingsrom, som gir muligheter for samhandling og personlig og kollektiv utvikling. Det virker som de ansatte har en felles forståelse av de overordnede målene, noe blant annet rektor bekrefter at de har arbeidet med, og som egenvurderingen synes å bekrefte. Samtidig gir de ansatte uttrykk i intervjuene for at konkrete mål i forbindelse med satsingen har manglet og at dette har gått ut over dynamikken. Når det gjelder handlingsrommet, virker det som om det individuelle handlingsrommet er stort i betydningen av at lærerne har stor undervisningsfrihet, samtidig som det kollektive handlingsrommet i betydningen av felles arena for refleksjon og planlegging er begrenset.

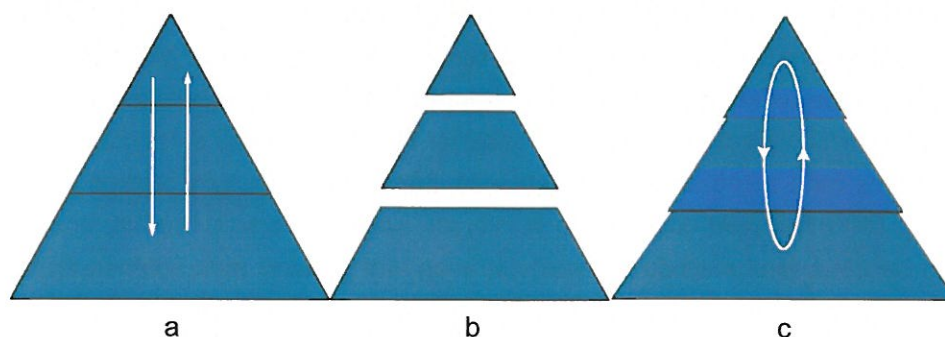
Dersom vi ser på de strukturelle forutsetningene for å skape et handlingsrom, viser empirien at det er vanskelig å legge til rette for arenaer hvor alle ansatte gis muligheter for kollektiv samhandling i møte med elevene. Referater fra teammøtene viser at felles planlegging av undervisning skjer i liten grad, noe som også bekreftes i intervjuene. Skolens tolærersystem omfatter også bare en del lærere og en del av undervisningstimene. Dette betyr at dersom det skal gjennomføres kollegaobservasjon, slik rektor signaliserer at de ønsker, må det



foretas strukturelle grep, noe rektor og ledergruppen så langt ikke har gjort. I stedet har man signalisert overfor personalet at det er ønskelig at de lærerne som arbeider sammen i klasser bruker hverandre til å prøve ut slik observasjon. Men heller ikke overfor disse lærerne er det lagt til rette for tid til refleksjon etter observasjonsperiodene, men bare at de ansatte oppfordres til å finne tid selv. En konsekvens av dette blir at det er tilfeldig hvem som gjennomfører kollegaobservasjon og i hvilken grad det følges opp med refleksjonsprosesser. Dermed får vi en privatisering av sosialiseringprosessene, både i forhold til felles planlegging og gjennomføring av undervisning og i forhold til kollegaobservasjon. Det vil også være stor grad av usikkerhet forbundet med i hvilken grad det skjer ytterligere kunnskaping, i form av eksternalisering, kombineringsprosesser og internalisering, i forbindelse med disse prosessene, og man vil bare i liten grad kunne oppnå organisatorisk læring..

Skolen har imidlertid etablert flere arenaer, både formelle og uformelle, hvor refleksjonsprosesser kan gjennomføres og kunnskap deles, noe som også bekreftes av de ansatte i egenvurderingen. I intervjuene nevnes fire formelle arenaer, felles personalmøter, plangruppemøter, teammøter og faggruppemøter, men i intervjuene med tilsatte kommer det også fram at den største utfordringen her er å frigjøre tid, slik at man kan samtale om og reflektere over utviklingsrelaterte emner. Teammøtene er kanskje den viktigste formelle arenaen, da de har muligheter for å kunne utvikles til arenaer som kan knytte sammen sosialiseringprosesser opp imot lærernes undervisningspraksis, og kombineringsprosesser opp imot skolens samlede kunnskapssystem. Imidlertid må det da frigjøres tid på teamene til å gjennomføre eksternaliseringsprosesser gjennom blant annet refleksjon, noe teamlederne i dag opplever som en stor utfordring. I intervju med dem kommer det fram at handlingsrommet deres for en stor del er begrenset av driftsrelaterte oppgaver og oppgaver de blir bedt av rektor og ledelsen å arbeide med.

Roald (2012) har utviklet en samhandlingsmodell, som beskriver tre ulike former for samhandling mellom nivåene i en organisasjon, og hvordan ulike former for samhandling påvirker handlingsrommet. De tre samhandlingsformene illustrerer han på følgende måte:



Figur 14: Fra hierarkisk styring til uproductivt eller produktivt arbeid med kvalitetsvurdering (Roald, 2012, s197)

Figur a viser en klassisk oppbygd organisasjon med et regelorientert hierarki. Her er skillet og sammenhengen mellom de ulike nivåene styrt ut fra tradisjonell tenkning. Figur b viser hva som skjer når det oppstår spenninger mellom nivåene. Avstanden som oppstår gjør at

både handlingsrommet svekkes og organisasjonen blir uproduktiv. Figur c, derimot, viser en organisasjon hvor de ulike nivåene og aktørene samhandler. Gjennom en samhandling som er sirkulær styrkes det lokale handlingsrommet og det skapes et grunnlag for videre utvikling.

Selv om modellen er utviklet for å beskrive ulike former for samhandling i en kommunal organisasjon, og forholdet mellom eiernivå og ledelsesnivå, finner jeg den også anvendelig for å beskrive ulike former for samarbeid mellom organisasjonsnivåene på en enkelt skole. I vårt tilfelle gir rektor i intervjuet uttrykk for at han er opptatt av samhandling mellom de ulike nivåene på skolen, og at plangruppen ivaretar forankring i personalet. Dette skulle tilsi stor grad av samhandling mellom de ulike nivåene, tilsvarende figur c i Roalds modell. Imidlertid tyder utsagn fra teamlederne på at plangruppen bare i begrenset grad ivaretar samhandling på denne måten. Teamlederne uttrykker frustrasjon over at de ikke har det handlingsrommet de ønsker, blant annet fordi ledelsen ber dem om å behandle og uttale seg i mange saker. Dette minner i større grad om figur a enn figur c i Roald sin modell, og selv om rektor og ledelsen ønsker å bruke teamene for å involvere de ansatte i prosessene, virker det som om konsekvensene har blitt at de i stor grad avgjør hvordan tiden på teammøtene skal brukes. Dermed reduseres også teamledernes handlingsrom og muligheten de har for å bruke teamtiden på læringsfremmende prosesser, som for eksempel refleksjon.

Dersom vi ser på rektors rolle som kunnskapsleder på skolen, kan den knyttes til Lillejord (2003) sin interessentmodell. Hans opplevelse av egen rolle, hans livsverden, har mange likhetspunkter med Bass (1990) sin beskrivelse av en transformasjonsleder: Rektor er opptatt av skolens visjon og av de overordnede målene, han ønsker å være en inspirator for de ansatte, og han forsøker å understøtte det arbeidet de gjør som lærere. Han ønsker også å arbeide prosessuelt sammen med de ansatte og legge til rette for at ny kunnskap skapes gjennom samhandling i organisasjonen, noe som samsvarer med Lillejord (2003, s119) sin beskrivelse av produktiv pedagogisk ledelse. Det virker imidlertid som om en av utfordringene for rektor er de rammene som setter begrensninger for hans handlingsrom som skoleleder. Når teamlederne opplever at de får for mange saker fra rektor som de skal behandle på teamet, er mange av disse knyttet til skolens driftsoppgaver, som må utføres. Det er også slik at ytre faktorer, som økonomi og arbeidsavtaler, setter grenser for i hvilken grad lærerne kan organiseres for å sikre samhandling. Arbeidstidsavtaler for de ansatte og organiseringen av skoleåret har også gjort at rektor har måttet legge de fleste fellessamlingene med personalet til etter skoletid, når lærerne har vært ferdige med sin undervisning. Dette har vært utfordrende samlinger, både for de som har hatt ansvaret for dem, og for lærerne, fordi man da har vært slitne og hatt vansker med å konsentrere seg.

Lillejord er opptatt av kommunikativ samhandling, som grunnlag for forståelse og for at beslutninger fattes. Skoleledelsen, teamlederne og resten av personalet kan oppleve ulike situasjoner ulikt. Det er derfor viktig at det foregår en type kommunikasjon mellom rektor, de andre lederne og personalet som tar utgangspunkt i hverandres opplevelse av situasjonen, deres livsverden, og som fokuserer på hvordan man kan prioritere rett innenfor de rammene som avtaleverk og økonomi gir. Gjennom en slik samhandling må man forsøke å etablere en

felles forståelse av situasjonen, og hvordan man kan komme videre. Det er et godt utgangspunkt at både personalet og ledelsen synes å være enige om skolens overordnede mål, selv om det kan være ulike syn på hvordan disse kan konkretiseres, og hvordan Ungdomstrinnsatsingen kan innpasses.

Gjennom samhandlingen mellom skolens ledelse og de ansatte kan det være at man kommer fram til at noen grunnleggende forutsetninger må endres. Dersom det innenfor eksisterende struktur ikke er mulig å skape kunnskapende arenaer, hvor personalet i større grad kan samhandle i møte med elevene, hvor det kan frigjøres tid på møter til refleksjon og fokus på utvikling, og hvor personalmøter kan legges til tidspunkt der de ansatte i mindre grad er slitne og lite motiverte, må man kanskje se på de grunnleggende forutsetningene for at situasjonen er slik. Det blir da et spørsmål om organisasjonsstrukturen på skolen må endres, for at man i større grad kan skape disse arenaene. I henhold til Argyris & Schön (1978), vil dette innebære å gå over fra å fokusere på enkeltkretslæring til å fokusere på dobbeltkretslæring. I følge dem innebærer enkeltkretslæring å iverksette handlinger for å korrigere uønskede konsekvenser innenfor eksisterende rammer, mens dobbeltkretslæring inntreffer når man innser at det ikke er mulig å få til disse endringene uten at de grunnleggende forutsetningene endres. På empiriskolen kan det virke som om alle de tre utfordringene som er listet opp, krever at man ser på hvordan strukturen og organiseringen kan endres. Dette kan innebære både å se på bruk av skolens timeressurser, for i større grad å sikre samhandling mellom lærerne, å se på hvordan informasjonsflyten og fordeling av oppgaver er organisert, for å frigjøre tid på møter til felles planlegging og refleksjon, og å se på hvordan skoledagen er organisert, for å kunne legge personalmøtene til tidspunkt hvor de ansatte er mer motiverte.

I Ungdomstrinnsatsingen har ressurslærer fått delegert mye av lederansvaret for å gjennomføre den delen av ungdomsskolesatsingen som omfatter regning og vurdering. Rektor begrunner denne delegeringen med at ressurslærer har den kompetansen, både faglig og didaktisk, som trengs for å kunne lede dette arbeidet. De ansatte gir også uttrykk for at de er fornøyd med måten dette arbeidet har blitt utført på. Spillane (2005) knytter distribuert lederskap til samspillet mellom leder, de som blir ledet og den aktuelle situasjonen, og i følge ham kan lederansvar fordeles mellom både formelle og uformelle ledere. I vårt tilfelle er den aktuelle situasjonen ungdomstrinnsatsingen, hvor skolen ved oppstart opplevde at høgskolen ikke hadde den kompetansen de etterspurte i regning som grunnleggende ferdighet. Denne kompetansen hadde imidlertid ressurslærer, og, slik ledelsen så det, var det derfor naturlig å gi ressurslærer dette ansvaret. Dette samsvarer også med Robinson (2011) sin beskrivelse av lederskap, hvor blant annet ekspertise kan være grunnlag for utøvelse av uformelt lederskap.

En utfordring med uformelt, distribuert lederskap, slik eksempelet på empiriskolen viser, er imidlertid at ansvaret for å sikre gjennomføring blir utydelig. Ressurslærer har ikke et formelt ansvar som leder for personalet, men bare et praktisk ansvar for å lede gjennomføringen av deler av Ungdomstrinnsatsingen. Han har ikke ansvar for å utforme strategiske mål for

satsingen, eller utforme en plan som sikrer progresjon og utvikling, noe han også tydelig gir uttrykk for i intervjuet. Det er heller ikke hans ansvar å bestemme hvordan tilbyder skal benyttes, selv om ressurslærer har vært sentral i kontakten med høgskolen. Hans ansvar, slik han også selv gir uttrykk for, er å bidra. Men fordi forholdet mellom det å utføre oppgavene og det å ha ansvaret ikke synes å være avklart, risikerer man at ansvaret pulveriseres og at alt som bør gjøres, ikke blir gjort. Empiriskolen ser ut til å ha noen av disse utfordringene, hvor blant annet de ansatte har savnet en tydelig ledelse, hvor det utformes konkrete mål for skolens deltagelse i satsingen og uttrykkes hvilken utvikling man ser for seg. Tilbyder gir også uttrykk for at savner en tydeligere rollefordeling, og har vært usikker på hvilken rolle UH-sektoren skal ha i forhold satsingen på empiriskolen.

### 6.2.2 Drøfting av lærerrollen

De intervjuede lærerne ved empiriskolen gir uttrykk for at de er positive til Ungdomstrinnsatsingen. Samtidig forteller teamlederne om lærere på noen team som er negative til deltagelsen og som ikke ønsker å engasjere seg. I følge teamlederne, ser disse lærerne på Ungdomstrinnsatsingen bare som en ny i rekken av et utall statlige satsinger med stadig skiftende fokus. Rektor gir også uttrykk for at en del lærere er tilbakeholdne i forhold til satsingen, samtidig som han beskriver dem som dyktige fagfolk, som gjør en god jobb i klasserommet. Selv om de intervjuede lærerne i utgangspunktet er positive, kommer det også hos disse fram under intervjuet at de ikke er positive til alt Ungdomstrinnsatsingen medfører. Enkelte er skeptiske til at det skal bli et for stort fokus på regning i sine fag, mens andre er skeptiske til det å skulle bli observert av kolleger når de underviser, eller ser ikke hva målet med det skulle være.

Lærerne er kunnskapsarbeidere, og ifølge Irgens og Wennes (2011, s14) kjennetegnes de blant annet av stor grad av autonomi og ønske om personlig vekst og utvikling. Drivkraften i deres arbeid er i stor grad indre motivasjon. Dersom de skal arbeide i grupper ønsker de gjerne å være med og bestemme gruppene selv, samtidig som de ønsker at gruppene i stor grad arbeider selvstendig. Utfordringen for en skole, med fokus på felles mål og hvor de ansatte er organiserte i team, er dermed hvordan den individuelle integriteten kan samordnes med en kollektiv profesjonsbevissthet.

En av Senge (2006) sine fem disipliner, som er med og beskriver en lærende organisasjon, er å utvikle en visjon. Ifølge ham innebærer dette at virksomheten utvikler en felles visjon som avspeiler den personlige visjonen til hver enkelt. Ifølge Senge er dette avgjørende for å oppnå en ekte forpliktelse hos de ansatte og ikke bare føyelighet. Dersom vi overfører denne tenkningen til Ungdomstrinnsatsingen, og til situasjonen med de negative lærerne på empiriskolen, vil en utfordring være å få tak i deres visjon og se på i hvilken grad den samstemmer, eventuelt ikke samstemmer, med Ungdomstrinnsatsingen. Rektor beskriver disse lærerne som dyktige, noe som tyder på at de har høy profesjonsbevissthet. Samtidig virker det som om de har en litt annen inngang til forståelsen av læreryrket enn det flertallet har, og det bør være viktig å få avklart hvorfor de tenker annerledes. Ikke minst er dette viktig fordi et godt

og fungerende fellesskap er avgjørende for at enkeltlæreren skal lykkes i klasserommet, noe blant annet Hargreaves & Fullan (2012) har påvist.

Slik Krogh et al (2001) beskriver kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling spiller mikro-grupper en viktig rolle. For empiriskolen vil lærerteamene kunne ha denne rollen og dermed kunne bidra til utvikling av skolen. Det er imidlertid viktig, dersom teamene skal fungere slik mikrogruppene beskrives, at disse teamene utvikles på en måte som gjør at de oppleves av lærerne som en arena hvor taus kunnskap kan deles gjennom samhandling, og hvor denne kunnskapen kan gjøres eksplisitt gjennom blant annet refleksjon. Teamlederne peker på alle de oppgavene det skal arbeides med på teamene som en viktig årsak til at man har liten tid til refleksjon og til å drive utviklingsarbeid. Samtidig har også de, sammen med lærerne på teamet, et ansvar for å prioritere og foreta valg i forhold til hva som er viktig, og riktig, å bruke tiden på. Ifølge Hargreaves & Fullan (2012, s5) er evnen til å ta gode avgjørelser, en av de viktigste kjennetegnene på en profesjonell lærer. Det er viktig for en leder å kunne prioritere og foreta valg, men ifølge disse forfatterne er dette en like viktig egenskap for de som arbeider nærmest elevene. Gjennomgangen av referatene fra teammøter siste året viser også at mange av de sakene man har brukt tid på, er saker som bare angår det enkelte teamet, og som ikke er initiert av skolens ledelse. Selv om mange av disse sakene er driftsoppgaver som må utføres, viser det også at teamlederne, sammen med lærerne på teamet, har et lokalt handlingsrom, som bør kunne utnyttes.

Lærerne gir uttrykk for at det kan være en utfordring å skulle omstille seg fra hverdagen i klasserommet, med mange konkrete utfordringer, til etter skoletid å skulle delta på samlinger i regi av Ungdomstrinnsatsingen, hvor fokus er på mer overordnede tema. Lærernes hverdag er preget av press fra mange kanter, slik Skaalvik & Skaalvik (2010) viser i sin undersøkelse og slik også Lillejord (2003) sin interessentmodell viser. Samtidig vil det få negative følger for empiriskolens deltagelse i Ungdomstrinnsatsingen dersom lærerne i for stor grad oppfatter denne satsingen som del av en systemverden, som vil true deres livsverden, slik det kan virke som de negative lærerne oppfatter den som. Det motsatte av en slik oppfatning vil være å se på satsingen som en mulighet for å bli bedre lærere og skolen en bedre organisasjon, noe som blant annet innebærer å ha et langsiktig perspektiv på hva Ungdomstrinnsatsingen kan føre til. Selv om lærerne i intervjuet gir uttrykk for at den samlingen med tilbyder som handlet om LP-modellen var den beste, er det ikke sikkert at det over tid vil være den viktigste. Kanskje vil de samlingene som fokuserer på skolens kollektive oppdrag og de overordnede målsettingene vise seg å være viktigere over tid, da de kan hjelpe lærerne til å få et metaperspektiv på egen læring og egen rolle. Rektor framholder at empiriskolen har arbeidet mye med skolens visjon og overordnede målsettinger, men det er også viktig at disse også knyttes til hver enkelt lærers praksis. Ut fra intervjuene med de ansatte virker det som om det gjenstår en del før alle lærerne ser sammenhengen mellom disse overordnede målene, Ungdomstrinnsatsingen og egen praksis. Rektor og tilbyder kan bidra til at lærerne ser denne sammenhengen, men Hargreaves og Fullan (2012, s22-23) understreker at dette ansvaret først og fremst ligger hos hver enkelt lærer. I egenvurderingen svarer bare 30 % av de ansatte tilfredsstillende på følgende påstand: «Beslutninger som blir fattet, blir lojalt fulgt

opp av de ansatte», og dette kan tyde på at profesjonsforståelsen til lærerne ved empiriskolen fortsatt for en stor del er individuell og privatisert.

I følge Lillejord (2003, s71) er det gjennom kommunikativ rasjonalitet, som innebærer at ulike perspektiver og meninger gis muligheter for å brytes, at utvikling kan finne sted. For lærerne på empiriskolen innebærer dette å ha dialog med de ulike interessentene og det systemet som omgir dem, og som de også er en del av. Lærerne må være i dialog med andre interessenter, i dette tilfelle de andre aktørene i Ungdomstrinnsatsingen. I et slikt perspektiv vil blant annet kollegaobservasjon ikke bare være noe ledelsen ønsker å pålegge de ansatte, og som Utdanningsdepartementet anbefaler blir gjennomført, men også være en mulighet lærerne har til å utvikle egen profesjonalitet og kompetanse. De må også være i «dialog» med systemverdenen, i dette tilfelle de formelle føringer fra departement og direktorat, slik at de er bevisste på hva Ungdomstrinnsatsingen innebærer for deres roller som lærere. Når ressurslærer ved empiriskolen sier at bare et fåtall av lærerne ved skolen har vært inne på nettsidene til Utdanningsdirektoratet, tyder dette på at man har en veg å gå.

### 6.2.3 Drøfting av tilbyderrollen

Representanten fra høgskolen er under intervjuet tydelig på at han ikke er komfortabel med å bli titulert tilbyder, da dette både bryter med hans rolle- og kunnskapsforståelse. Høgskolen ønsker å møte empiriskolen som likeverdig part, slik at man sammen blir enige om hvilke prosesser som må til for at kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling kan finne sted. Samtidig er disse prosessene avhengig av god og tett kommunikasjon mellom skole og tilbyder, hvor man er enige om hvilken rolle de ulike partene skal spille, og hvor man sammen blir enige om hva målet med de ulike samlingene skal være. Skolen og tilbyder har satt av tid både i forkant og etterkant av de samlingene høgskolen har hatt ansvar for, til felles planlegging, innramming og refleksjon, og dette har ført til at de fleste samlingene, slik tilbyder opplever dem, har vært positive. Samtidig gir teamlederne uttrykk for at de for en stor del opplever samlingene som happeninger og savner større grad av sammenheng mellom dem.

I Utdanningsdirektoratets plan for Ungdomstrinnsatsingen blir det uttalt at UH-sektoren, gjennom «å bringe inn eksisterende forskningsbasert kunnskap» (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s10) skal gi skolene faglig støtte innenfor de satsningsområdene skolene har bestemt. Tilbyder har i sine samlinger med personalet forsøkt å knytte relevant vitenskapelig teori til lærernes praksisopplevelser, og en utfordring har vært hvordan denne teorien kan språkliggjøres og «oversettes» slik at den blir forståelig og relevant for personalet ved skolen.

Ertsås & Irgens (2012) sin modell, som bygger på Weniger (1953) sitt graderte teoribegrep, synliggjør denne utfordringen. Modellen skiller mellom tre grader av teori, hvor teori av første grad (T1) er aktørenes bruksteori, teori av andre grad (T2) aktørenes uttalte teori og teori av tredje grad (T3) den forskningsbaserte teorien. Modellen synliggjør også hvilke prosesser som må inntreffe for at den vitenskapsbaserte teorien kan bli en del av aktørenes bruksteori, og bidra til samsvar mellom uttalt teori og bruksteori.. Målet, slik modellen viser det, er at

aktørenes praksis skal bli forbedret, noe som også er i samsvar med Ungdomstrinnsatsingen, hvor en viktig målsetting er at lærernes praksis over tid skal endres (Kunnskapsdepartementet, 2012, s4). Denne målsettingen kan sees i sammenheng med utviklingen av skolen som lærende organisasjon (Meld. St. 22 2010-11, s97), slik at målene med Ungdomstrinnsatsingen er både individ- og organisasjonsrettet. I samsvar med disse målsettingene har også tilbyder fokusert på organisasjonsutvikling i første del av satsingsperioden, og vil etterhvert i større grad fokusere på klasseledelse i samlingene med personalet på empiriskolen. Imidlertid virker det hittil som om det har vært vanskelig for lærerne å se sammenhengen mellom disse samlingene og egen praksis.

Dersom vi anvender Ertsås & Irgens sin modell på de samlingene høgskolen har hatt med personalet, møter tilbyders presentasjon av forskningsbasert teori (T3) både skolens uttalte teorier (T2) og de teorier som er nedfelt i praksis, men ikke uttalt (T1). Dersom tilbyders teorier skal ha innvirkning på de ansattes praksis, må det skje en kobling mellom forsknings-teoriene og det samspillet som skjer hos aktørene mellom uttalte teorier og bruksteorier. Erfaringene så langt i satsingen tyder på at de fleste samlingene med tilbyder har blitt oppfattet av ansatte som lite relevant for deres hverdag som lærere, og at det i liten grad har skjedd praksisendring som følge av dem. En årsak til dette kan være at skolen i liten grad synes å ha uttalte teorier vedrørende organisasjonsutvikling og klasseledelse, Dersom sosialisering- eksternaliserings- og kombineringsprosesser med utgangspunkt i disse temaene i større grad hadde funnet sted på skolen, ville den hatt flere uttalte teorier, som samtidig ville avspeilt de ansattes bruksteorier. Dermed kunne tilbyder, ved å møte disse teoriene med presentasjon av relevant forskning, i større grad fått til produktive kunnskapsprosesser i personalet.

Samtidig ble samlingen med fokus på LP-modellen, som på mange måter skilte seg ut fra de andre samlingene, svært godt mottatt av lærerne, og har også i ettertid ført til utprøving i klasserommet. Mens de andre samlingene fokuserte på helhetsperspektivet og de overordnede målsettingene, fikk lærerne på denne samlingen presentert konkrete verktøy som hver enkelt lærer kunne anvende direkte opp mot elevene.. Det virker som om tilbyder gjennom LP-modellen var i stand til å møte lærernes behov for konkrete metoder de umiddelbart kunne ta i bruk, samtidig som de var knyttet til et ferdig utviklet kunnskaps-system. Dermed opplevdes denne samlingen som mer relevant for lærerne enn de andre samlingene.

Imidlertid vil en utfordring for empiriskolen være i hvilken grad den kunnskapen LP-modellen bygger på, over tid blir en del av skolens eget kunnskapssystem. Dersom dette skal være mulig, må de erfaringer lærerne får gjennom utprøving i klasserommet gjøres systemisk gjennom gode eksternaliserings og kombineringsprosesser på skolen, og her vil tilbyder kunne ha en viktig rolle. Det er imidlertid viktig at den kunnskapen som bringes inn fra tilbyder, støtter opp om skolens egne prosesser, og ikke blir eksterne teorier skolen skal adoptere.

Skoler kan være svært forskjellige, både med tanke på organisering og den kultur som kjennetegner dem, noe blant annet Postholm et al (2013) har påvist. Da det virker som om empiriskolen i liten grad har utviklet uttalte teorier vedrørende organisasjonslæring og klasseledelse, er tilbyder avhengig av nært kjennskap til skolen for å bli kjent med dens kultur og særpreg. Tilbyderne i Ungdomstrinnsatsingen kommer utenfra og kjenner normalt ikke de skolene man skal samarbeide med, i forkant, og det tar tid å bli kjent med en skoles kultur.

Ifølge Irgens kan strukturen i en organisasjonskultur illustreres på følgende måte:



Figur 15: En organisasjonskulturs struktur (Irgens, 2007, s167)

Verdiene og de grunnleggende antagelsene er grunnlaget for organisasjonskulturen. I følge Schein (1999, referert i Irgens, 2007)) er det enkeltmennesker som tar sine verdier med inn i organisasjonen, og disse verdiene er utgangspunktet for det som etter hvert utvikles til felles grunnleggende antagelser og fellesskapsverdier. Normene bygger på disse verdiene og legger grunnlaget for den adferd og symbolbruk som er akseptert i, og som kjennetegner, organisasjonen. Konsekvensene av handlingene, vil så føre til resultater, både positive og negative, og utgjøre toppen av figuren.

Dette innebærer at når tilbyder kommer inn i organisasjonen, vil han i første omgang bare se resultatene av organisasjonens handlinger som uttrykk for dens kultur. En utfordring vil da være å kunne skille mellom de uttalte handlingsteoriene man presenteres for, og bruksteoriene, som i større grad er et reelt uttrykk for organisasjonskulturen. Etter hvert vil man begynne å forstå hvilke normer og atferdsregler handlingene bygger på, og først etter denne bevisstgjøringsprosessen vil verdier og grunnleggende antagelser i organisasjonen begynne å bli tydelige. Det tar tid å bli kjent med de verdier og normer som ligger til grunn for en organisasjon sine handlinger, og enda lenger tid å få endret og utviklet eksisterende kultur, som organisasjonsutvikling i stor grad dreier seg om. I mange tilfeller er organisasjonsutvikling avhengig av at man får til former for avlæring av samarbeidsmønstre mellom ansatte som er med på å hindre utvikling av organisasjonen. Dersom tilbyder skal kunne bidra til utvikling må han kjenne til hva som hindrer og hva som fremmer samhandling og nytenkning, slik blant annet Hislop (2009, s130) påpeker. Denne erkjennelsen viser også tilbyder i intervjuet når han antyder at høgskolen vil evaluere om det er mulig å komme fram



til andre samarbeidsformer mellom høgskolen og empiriskolen, som gjør at tilbydere kan arbeide tettere på de ansatte.

Imidlertid er det i Ungdomstrinnsatsingen lagt til grunn fra Utdanningsdirektoratet at UH-sektoren får tilført begrensede med ressurser, og dette kan gjøre det vanskelig å forsterke samarbeidet mellom høgskolen og empiriskolen. Dersom vi ser på denne situasjonen med utgangspunkt i Lillejord (2003) sin interessentmodell, kan det virke som om deler av systemverdenen, her konkretisert gjennom begrensede økonomiske ressurser til høgskolen fra Utdanningsdirektoratet, skaper utfordringer for tilbyders livsverden, her hans profesjonsforståelse, som tilsier at han ønsker å arbeide tettere med empiriskolen. Samtidig er det viktig at empiriskolen sin brukerinteresse samsvarer med tilbyders profesjonsinteresse, og det er derfor viktig å komme fram til en gjensidig forståelse innenfor de rammene som fins. Det er også slik at andre deler av systemverdenen, som Utdanningsdirektoratets beskrivelser av hva UH-sektoren skal bidra med, for en stor del er sammenfallende med tilbyders profesjonsforståelse. Dette taler for at man innenfor de rammene som eksisterer, bør kunne komme fram til felles rolleforståelser som avspeiler både tilbyders og empiriskolens syn, og som er i samsvar med de føringene Utdanningsdirektoratet har gitt.

## 7. Oppsummering og konklusjon

Utgangspunktet for denne studien har vært et ønske om å beskrive de kunnskapsprosessene som finner sted i en enkelt skole som deltar i en statlig satsing. Med utgangspunkt i studiens problemstilling: *Hvilke former for kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling finner sted i en skolevirksomhet ved gjennomføringen av kompetanseutviklende prosesser?* har jeg gjennomført et nærstudium av empiriskolens deltakelse i den statlige satsingen *Ungdomstrinn i utvikling*. I tillegg til å beskrive de ulike kunnskapsprosessene empiriskolens deltagelse i satsingen har ført til, har det også vært min intensjon gjennom denne studien å identifisere faktorer som virker læringsfremmende og læringshemmende i disse prosessene.

I dette kapittelet foretar jeg først en oppsummering av studien med utgangspunkt i hvert av de to forskningsspørsmålene. Deretter fokuserer jeg på fire funn som jeg mener i særlig grad har hatt innvirkning på i hvor stor grad empiriskolens deltagelse i Ungdomstrinnsatsingen hittil har ført til kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling. Jeg knytter også funnene mine til et organisasjonelt perspektiv ved å spørre hvorvidt empiriskolen er i ferd med å bli en lærende organisasjon. Til slutt i oppsummeringen sier jeg noe om hva jeg opplever å ha lært gjennom studien.

### 7.1 Forskningsspørsmål 1

*Hvordan deles og utvikles kunnskap i spennet mellom individuell læring og kollektiv læring?*

Det første forskningsspørsmålet fokuserer på de læringsprosessene som har funnet sted hos enkeltlærere og i lærerfellesskapet i empiriskolen, og sammenhengen mellom dem. Ved å bruke SEKI-modellen som analyseverktøy har jeg kunnet fokusere på forholdet mellom taus

og eksplisitt kunnskap i disse prosessene og hvordan den kollektive kunnskapsutviklingen er avhengig av enkeltpersoners kunnskapsutvikling og vise versa. Samtidig har jeg i spørsmålstillingen bevisst brukt formuleringen «spennet mellom» for å uttrykke en sosialkonstruktivistisk kunnskapsforståelse, at læringen ikke er enten individuell eller kollektiv, men alltid innbefatter begge former. Jeg har også i større grad fokusert på læringsprosesser enn læringsresultater, dette ikke minst fordi empiriskolen i den perioden empirien ble innhentet, bare hadde deltatt i ungdomstrinnsatsingen i litt over et halvt år. Dermed er det for tidlig å si hvilke resultater satsingen vil føre til for skolen.

Når lærerne blir spurt om hva de så langt har lært som følge av å delta i Ungdomstrinnsatsingen, svarer flere at de har blitt mer bevisste på at det er viktig å arbeide med regning som grunnleggende ferdighet, og bevisste på hvordan de kan bidra i sine fag til å øke den samlede forståelsen av regning hos elevene. Noen lærere sier at denne økte bevisstheten ikke har ført til at de har endret sin undervisningspraksis, da de også tidligere trakk inn grunnleggende ferdigheter der det var naturlig. Andre, derimot, svarer at de har prøvd ut nye måter å trekke inn regning i sine fag, og gjennom det har oppdaget at de nye metodene også har styrket faget.

Det virker som om lærernes økte bevissthet om regning som grunnleggende ferdighet først har skjedd gjennom sosialiseringprosesser, hvor man sammen har diskutert temaet både på formelle og uformelle møter, og i fellesskap planlagt undervisningsopplegg med fokus på regning, som hver lærer har gjennomført i sine fag. Deretter har det til en viss grad foregått eksternaliseringsprosesser ved at lærerne sammen har reflektert og satt ord på de erfaringene man har gjort seg. Det virker imidlertid som om bevisstgjøringen bare i begrenset grad er språkliggjort og at det varierer mellom de ulike lærergruppene, og fra lærer til lærer. Det virker også som om det er påbegynt kombineringsprosesser på individuelt nivå og gruppenivå ved at lærerne i større grad enn tidligere innpasser og integrerer regning i sin kunnskapsforståelse. Imidlertid er bevisstgjøringen om regning i ulike fag ennå bare i liten grad gjort systemisk gjennom organisatorisk kombinerings- og innpassing i skolens øvrige kunnskapssystem. I intervjuet med lærerne kommer det fram en intuitiv forståelse av regning i ulike fag, som også har vært hos mange av dem før skolens deltagelse i Ungdomstrinnsatsingen. I empiriperioden har det vært vanskelig å påvise konkrete internaliseringsprosesser som direkte kan tilskrives deltagelse satsingen, men stadige eksternaliserings- og internaliseringsprosesser vil over tid kunne føre til taus og intuitiv forståelse av regning i ulike fag på et høyere nivå enn tidligere.

I tillegg til regning som grunnleggende ferdighet har empiriskolen klasseledelse som tema i Ungdomstrinnsatsingen. Tilbyder har på sine samlinger for ansatte til nå for en stor del fokusert på organisasjonslæring. Ønsket er først å skape en felles profesjonsbevissthet og grunnforståelse for skolens oppdrag, før man etterhvert skal fokusere mer konkret på klasseledelse. De ansatte gir i intervjuene uttrykk for at samlingene med tilbyder har vært gode, samtidig som de bare i begrenset grad har evnet å relatere dem til sin egen skolehverdag. Imidlertid virker det som om mange av lærerne har anvendt LP-metodikken,

som ble presentert på en av tilbydersamlingene, i egen undervisning og lært seg å benytte de verktøyene man der fikk innføring i. Det er imidlertid for tidlig å kunne si hvorvidt denne utprøvingen, som foreløpig har vært individuell, fører til kollektiv læring, ved at empiriskolen utvikler en felles forståelse av metodikken, som kan innpasses i, og bli en del av, skolens læringskultur.

Skolens ressurslærer har, parallelt med samlingene i regi av høyskolen, arbeidet med vurdering for læring. Dette har skolen arbeidet med også før de ble med i Ungdomstrinnsatsingen, og det virker som om det her skjer en kontinuerlig læring og utvikling gjennom sosialisering, hvor man prøver ut nye vurderingsmåter, eksternalisering, hvor man sammen reflekterer over hvilken effekt de har på elevenes læring, kombinerer, ved at undervisvurdering i stadig større grad innpasses som del av organisasjonskulturen, og internalisering ved at lærerne prøver ut nye vurderingsformer og gjør dem til sine egne. Lærernes egenvurdering viser også at det her gjøres et godt arbeid, samtidig som lav skår på enkelte påstander knyttet til vurdering, viser at man fortsatt har et arbeid å gjøre.

Skolen har bestemt at man som et tiltak i forbindelse med klasseledelse skal gjennomføre kollegavurdering, men dette har ennå ikke blitt satt i system. Imidlertid har lærerne blitt oppfordret til å utnytte tolærersystemet for å prøve det ut, og noen lærere gir uttrykk for at de har begynt å arbeide med det. Imidlertid er det for tidlig i prosessen til å kunne si i hvilken grad kollegavurdering vil bidra til læring. Viktig for læringseffekten av et slikt tiltak vil blant annet være at lærerne er motiverte og ser nytten av å være med på det, slik at både planlegging, gjennomføring og evaluering kan gjennomføres som gode prosesser. Tilbakemeldinger i intervjuene viser så langt ulike syn på kollegavurdering hos lærerne.

## **7.2 Forskningsspørsmål 2**

*Hvordan deles og utvikles kunnskap i spennet mellom lederrollen, lærerrollen og tilbyderrollen?*

Rektor er ansvarlig for å lede deltagelsen i Ungdomstrinnsatsingen på den enkelte skole, og i følge Utdanningsdirektoratet (2013b, s8) innebærer dette lederansvaret blant annet å lede utviklingsarbeidet, å etablere arenaer hvor kompetanseutvikling og erfaringsdeling kan finne sted, og å legge til rette for at støtte- og utviklingsmateriell kan utnyttes. Å lede satsingen innebærer å ha ansvar for at det finner sted kunnskapsutviklende prosesser på skolen og denne studien har vist hvordan utøvelsen av rektorrollen i stor grad påvirker disse.

Rektor har i stor grad involvert seg i satsingen gjennom å delta aktivt på de personalsamlingene hvor dette har vært tema, arbeide tett med ressurslærer, og lede arbeidet med utviklingsplanen, hvor skolens satsingsområder er identisk med de to temaene skolen har valgt i Ungdomstrinnsatsingen. Men samtidig virker det som om rektor har lagt for få føringer for hvordan det konkrete arbeidet med satsingsområdene skal foregå, og for en stor del overlatt til teamene og enkeltlærere å finne ut av dette selv. Dette har ført til ulik praksis på de ulike teamene og fra lærer til lærer. I regning har lærerne blitt utfordret av ressurslærer til å planlegge og gjennomføre undervisningsopplegg med fokus på regning, og mens noen

fagteam og lærere har gjennomført dette, har andre valgt å ikke gjøre det. Også utprøving av kollegavurdering, som det er bestemt skal gjennomføres, har det så langt vært opp til lærerteamene og lærerne selv å finne ut av hvordan kan gjennomføres, noe som har ført til at svært få lærere så langt har observert hverandre.

Samtidig med at rektor har overlatt organiseringen av det konkrete arbeidet med satsingsområdene for en stor del til det enkelte lærerteam og den enkelte lærer, savner de ansatte konkrete føringer for dette arbeidet og frigjøring av tid til planlegging og refleksjon. Både lærere og teamledere gir uttrykk for frustrasjon over at det ikke i større grad er konkretisert *hvordan* de skal arbeide med regning og klasseledelse, og teamlederne opplever at driftsoppgavene tar så stor del av tiden på teammøtene at det blir lite tid igjen til å arbeide med satsingsområdene. Det virker som om begge deler har gått ut over kontinuiteten og dynamikken i arbeidet og forsinket framdriften, samtidig som det er store forskjeller mellom de ulike teamene og lærergruppene i hvordan man arbeider med ungdomstrinnsatsingen.

I samarbeidet med tilbyder virker det som rektor har vært tydelig på de fysiske rammene for arbeidet med tanke på tid og organisering. Samtidig har han for en stor del overlatt til tilbyderne selv å definere fokusområder og hvordan dette arbeidet skal gjennomføres prosessuelt. Da det ennå ikke i empiriperioden var utarbeidet en plan for disse samlingene, som synliggjør sammenheng, mål og progresjon, har tilbyders samlinger for en stor del blitt oppfattet av de ansatte som happeninger.

Utdanningsdirektoratet forventer i forbindelse med satsingen at lærerne blant annet deltar aktivt og gjennom samarbeid med kolleger og erfaringsutveksling bidrar til at kompetansen økes. I intervju med de ansatte beskrives lærernes holdninger til satsingen som sprikende, hvor noen er svært entusiastiske, andre mer moderate, mens noen lærere er skeptiske. Dette avspeiles også i referatene fra teammøter, hvor det virker som at mens noen team både planlegger undervisningsopplegg sammen og gjennomfører refleksjonsrunder, er dette i liten grad tema på møtene til andre team. Dermed blir også sosialisering- og eksternaliseringsprosessene ulike på de ulike teamene, og vi får ulik grad av læring.

Samtidig med at graden av læring synes å være ulik på de ulike teamene, virker det som om uformelle møter mellom ansatte også bidrar til læring. Når lærerne treffes for å spørre hverandre om råd og diskutere hvordan ulike undervisningsopplegg kan gjennomføres, skjer læring gjennom sosialisering, og når de møtes for å reflektere over hvordan gjennomføringen har fungert, skjer læring gjennom eksternalisering. Ut fra intervju med de ansatte og referat fra teammøtene virker det imidlertid som om disse læringsprosessene for en stor del forblir uformelle og bare i begrenset grad tas inn i formelle møter.

Tilbyders rolle er å bistå skolen med faglig og organisatorisk kunnskap og hjelpe til med å analysere deres behov. Tilbyder gir i intervjuet uttrykk for at han er opptatt av en prosessuell tilnærming hvor høgskolen møter skolen som likeverdig part, og hvor deltagelse i ungdomstrinnsatsingen skal føre til læring for begge parter. Tilbyder uttrykker at de har lært mye

gjennom å reflektere i ettertid over de ulike samlingene som har opplevdes som svært ulike. Tilbyder har ikke funnet det formålstjenlig å lage en plan for samlingene med personalet, fordi de har vært så ulike, og det har vært vanskelig i forveien å planlegge hvordan de ville forløpe.

### **7.3 Faktorer som påvirker deling og utvikling av kunnskap**

En viktig del av studiens empirigrunnlag er 5 intervjuer, hvor jeg har anvendt en fenomenologisk tilnærming. Fordelen med en slik metode er at jeg gjennom disse dybdeintervjuene har kunnet danne meg et tydelig bilde av informantenes forståelse av satsingen; hvordan de oppfatter egen og andre aktørers roller, og hvilke former for kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling de opplever har funnet sted. Samtidig er dette informantenes egne oppfatninger og opplevelser. Selv om de observasjoner og dokumentanalyser som er foretatt, har bidratt til både å bekrefte og nyansere utsagn gitt i intervjuene, vil det fortsatt være usikkerhet knyttet til i hvilken grad de er representative for skolen. Men med forbehold om graden av representativitet virker det som om det særlig er fire områder som i stor grad påvirker den kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling som finner sted i empiriskolen. Disse fire områdene er 1) arenaer for kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling, 2) utøvelsen av rektorrollen, 3) de ansattes profesjonsforståelse og 4) samspillet mellom tilbyder og empiriskolen.

*Arenaer for kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling.* Skolen har flere formelle møtearenaer, både personalmøter, trinnteammøter og fagteammøter, i tillegg til uformelle arenaer, hvor lærere treffes mellom undervisningstimer og i pauser. Imidlertid virker det som om disse arenaene bare i begrenset grad bidrar til kunnskapsprosesser gjennom sosialisering og eksternalisering, og at dette både skyldes hvordan man prioriterer bruken av tid, relasjonene mellom de ansatte og organiseringen av personalet. Mange temaer knyttet til drift på de formelle møtene synes å fortrenge tid til utviklingsarbeid, ulik vilje til, og forståelse av, samarbeid mellom lærerne fører til ulik grad av kunnskapsdeling og refleksjon på de ulike møtene, og skolens organisering av lærerne gjør at de i begrenset grad har muligheter for sammen å utarbeide og gjennomføre felles undervisningsopplegg.

*Utøvelsen av rektorrollen.* Rektor er opptatt av skolens visjon og overordnede mål, og gir uttrykk for et syn på skolen som lærende organisasjon som for en stor del er i samsvar med den forståelsen myndighetene uttrykker i Ungdomstrinnsatsingen. Han ønsker også å være nært på sine ansatte, støtte dem i deres arbeid som lærere og involvere dem i skolens utviklingsarbeid. Samtidig gir han uttrykk for en tendens til å ville favne vidt og at dette kan føre til fokus på for mange områder på samme tid og gå ut over utviklingsarbeidet. De ansatte gir også uttrykk for at de savner større grad av konkrete og strategiske mål for skolens deltagelse i Ungdomstrinnsatsingen, som både sikrer felles retning og bidrar til dynamikk. Også tilbyder gir uttrykk for at man ønsker at rektor er tydelig som prosjektleder, og uttrykker hvilken rolle de som ekstern aktør skal ha i skolens satsing.

*De ansattes profesjonsforståelse.* De lærerne som deltok i intervjuene, gir uttrykk for stor grad av faglig integritet og profesjonsbevissthet, og det virker som de fleste lærerne på skolen er positive til å skulle samarbeide med hverandre. Samtidig er det ulik oppfatning av hvordan man skal samarbeide, hvor det vanlige synes å være å dele ferdige undervisningsopplegg med hverandre, eventuelt gjennomføre ulike grader av felles planlegging. Imidlertid virker det ikke å være vanlig på skolen med en prosessuell tilnærming som utfordrer profesjonsforståelsen, hvor man sammen både planlegger, gjennomfører og evaluer undervisningsopplegg, og knytter dette til vurdering av hverandres roller. Lærerne gir også ulike uttrykk for om dette er ønskelig. I intervjuene kommer det blant annet fram ulike syn på kollegavurdering, hvor noen synes det er greit med trygge rammer, andre opplever det som utrykt, mens andre igjen ikke helt forstår hensikten. Mange ansatte på empiriskolen uttrykker dermed en individuell profesjonsbevissthet som kan skape utfordringer i forhold til Ungdomstrinnsatsingens fokus på kollektiv samhandling<sup>8</sup>.

*Samspeillet mellom tilbyder og empiriskolen.* Både tilbyder og skolen gir uttrykk for at man i oppstarten hadde etablert en felles forståelse av på hvilke områder høyskolen skulle bidra. Samtidig virker det som om man da i liten grad hadde klart hvordan det prosessuelle arbeidet skulle foregå, og hvordan samlingene med tilbyder skulle knyttes sammen for å sikre kontinuitet og progresjon. Skolens utfordringer med å ferdigstille utviklingsplanen synes også å ha ført til at det har vært utfordrende å knytte personalsamlingene med tilbyder til skolens samlede kunnskapssystem og organisasjonelle utvikling.

#### **7.4 Utvikle en lærende organisasjon**

Stortingsmelding 22 (2010-2011), som ungdomstrinnsatsingen bygger på, slår fast at skolen skal være en lærende organisasjon, og legger i dette at «den må legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid, og at den også må være åpen for impulser utenfra» (Meld. St. 22 2010-11, s97). Videre heter det at «En lærende skole har endringskapasitet og vilje til kontinuerlig forandring, og den overlater ikke til den enkelte lærer å ta ansvar for nye satsingsområder» (ibid). Et relevant spørsmål er dermed i hvilken grad empiriskolen er i ferd med å bli en lærende organisasjon, og om skolens deltakelse i Ungdomstrinnsatsingen bidrar til dette.

Begrepet «lærende organisasjon» er ikke entydig, og selv om Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet gir beskrivelser av hvordan de oppfatter slike organisasjoner, er dette beskrivelser av et ideal, som skolene kan strekke seg mot, men som er vanskelig å nå. Også måten ulike teoretikere beskriver lærende organisasjoner på, for eksempel Senge (2006), er

---

<sup>8</sup> Spenningen mellom lærernes individuelle profesjonsbevissthet og myndighetenes og skoleeiers ønske om få til større grad av kollektiv samhandling gjelder ikke bare Ungdomstrinnsatsingen og empiriskolen. Når denne studien ferdigstilles i august 2014, er ca 7800 lærere fra grunnskole og videregående skole ute i streik. Streiken omfatter fire fagforbund (Utdanningsforbundet, Skolenes Landsforbund, Lektorlaget og Musikernes Fellesorganisasjon), og den viktigste årsaken til at de ikke har kommet til enighet med Kommunenes Sentralforbund (KS) som arbeidsgiver, synes å være uenighet om hvor stor del av lærernes arbeidstid som skal bindes til arbeidsplassen. Mens KS argumenterer for at mer bundet tid vil føre til mer samarbeid, er hovedargumentene til fagforbundene at dette vil gå ut over lærernes behov for fleksibilitet og gjøre dem til dårligere lærere (Lastet ned 27.08.14 fra <http://www.nrk.no/norge/laererstreiken-fortsetter-1.11895864>)

ideelle beskrivelser, som blant annet har blitt kritisert for å være urealistiske og ikke ta hensyn til mange organisasjoners manglende demokratiske forståelse og de maktstrukturer som fins (Hislop, 2009, s101-104). Dette har også ført til at man har fått et mer nyansert syn på lærende organisasjoner de senere årene, hvor beskrivelsen av organisasjonelle læringsprosesser også har innpasset disse faktorene (ibid).

Irgens (2014) skiller mellom «organisatorisk læring» og «lærende organisasjoner», hvor førstnevnte betegner de arbeidsformene som anvendes, mens sistnevnte betegner organisasjoner med høy læringsevne. Med utgangspunkt i et slikt skille referer han til Finger & Brand (1999), som beskriver lærende organisasjoner som en form for idealstilling, mens organisasjonslæring er de arbeidsmåtene man nytter for å nærme seg denne idealtilstanden. Ut fra en slik tenkning er det kanskje mer relevant å spørre om hvilke former for organisasjonslæring som finner sted i empiriskolen, og i hvilken grad Ungdomstrinnsatsingen har bidratt til slik læring?

Skoleåret 2012/13, året før oppstart av den ordinære Ungdomstrinnsatsingen, ble et utvalg pilotskoler valgt til å prøve ut tiltakene i satsingen. Disse ble evaluert av en forskergruppe (Postholm et al, 2013), som tok utgangspunkt i følgende problemstilling: «Hvordan kan skolebasert kompetanseutvikling bidra til læring i skolen og i lærerutdanningen» (ibid, s15). Gjennom å sammenligne funn i denne studien med de funnene jeg har gjort i empiriskolen, vil jeg kunne si noe om hvilke former for organisasjonell læring som har funnet sted i empiriskolen som følge av ungdomstrinnsatsingen.

Studien av pilotskolene viser at mens noen skoler har hatt stor utvikling i satsingsperioden, har andre skoler liten eller ingen utvikling, og rapporten knytter disse ulikhetene til følgende funn i studien:

- ✓ Store ulikheter mellom skolene når det gjelder hvordan de arbeider med å få til varige forbedringer
- ✓ Store ulikheter når det gjelder rektorenes ledelse
- ✓ Store ulikheter i samarbeidsformer mellom skolene og kompetansemiljøer
- ✓ Store ulikheter innad i lærerpersonalet

(Postholm et al, 2013, s168-170)

Mens noen skoler har lyktes i å få til varige forbedringer ved å gjøre læringen kollektiv og organisasjonell, har andre skoler overlatt dette arbeidet til enkeltlærere og enkeltlærerteam, og derved i mindre grad lyktes. Når vi sammenligner disse funnene med empiriskolen, virker det som om også denne skolen har hatt utfordringer med å få til systemisk læring. Jeg har tidligere i studien pekt på at en av utfordringene empiriskolens står overfor, er å få til gode eksternaliseringsprosesser, som i neste omgang kan føre til at kunnskap kombineres og blir organisasjonell. Viktige årsaker til dette synes å være at skolens arenaer for kunnskapsdeling i for liten grad benyttes til eksternalisering, samtidig som man ikke har fått på plass et tydelig strategisk og målrettet arbeid i forhold til Ungdomstrinnsatsingen, som sikrer kombinerings. Det vil være avgjørende for skolens videre utvikling at man får på plass gode læringsarenaer. En utviklingsplan som tydeliggjør målsettinger og strategi for satsingen og

knytter dem til skolens visjon og overordnede strategitenkning vil også kunne bidra til at kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling i større grad blir organisasjonell.

Utdanningsdirektoratet (2013b, s8) slår fast at skoleleder har ansvar for å utvikle skolen som lærende organisasjon, og studien av pilotskolene framholder at på de skolene som lykkes best med satsingen, «bruker skolelederne tilgjengelige ressurser for å skape tid og rom, slik at muligheter for refleksjon rundt observert undervisning, samt erfaringsdeling og kollega-veiledning» (Postholm et al, 2013, s169). Postholm et al fant også i sin studie stor grad av sammenheng mellom skolenes evne til organisasjonell læring og hvordan rektor ledet læringsprosessene. På skoler med stor grad av organisasjonell læring, evnet rektor å utøve læringsledelse ved aktivt å lede forbedringsarbeidet, mens rektor på skoler uten slik læring i liten grad var målrettede og systematiske i sitt utviklingsarbeid. Samtidig med at rektor på empiriskolen uttrykker tydelig et ønske om å kunne støtte de ansatte i de kunnskapsprosessene og ønsker å involvere seg i utviklingsarbeidet, er lærerne frustrerte over at det mangler tydelige mål og en framdriftsplan for skolens arbeid med Ungdomstrinnsatsingen. For å sikre større grad av framdrift er det viktig både at rektor gjennom tydelig ledelse og prioriteringer frigjør tid til refleksjon og utviklingsarbeid, og leder arbeidet med å tydeliggjøre strategiske utviklingsmål. Dette gjelder også arbeidet med å gjennomgå skolens struktur, slik at større grad av samhandling mellom de ansatte kan finne sted i møte med elevene. En slik prosess innebærer også villighet til å drøfte grunnleggende forutsetninger blant annet organiseringen av personalet bygger på, og se på muligheter for å gjennomføre endringer.

I følge Postholm et al var det store ulikheter mellom pilotskolene i hvordan de samarbeidet med kompetansemiljøene. I noen tilfeller hadde tilbyder bestemt tema før de møtte mottakerskolen, eller skolene hadde valgt tema som ikke avspeilte det de hadde behov for. For å unngå dette framhever forskerne det som viktig at både avklaring av skolens behov og planlegging av satsingen skjer i fellesskap mellom tilbyder og skole, og at man er i kontinuerlig dialog i satsingsperioden, slik at tiltakene kan få størst mulig effekt. Det virker som om empiriskolen har hatt en god prosess i forkant av deltagelsen i Ungdomstrinnsatsingen, og både informantene fra skolen og tilbyder gir uttrykk for at de er tilfredse med de satsingsområdene skolen har valgt. Samtidig virker det som om mange av lærerne opplever samlingene med tilbyder som happeninger, og savner oppfølging mellom samlingene. En kontinuerlig dialog kan bidra til større grad av kontinuitet ved at skole og tilbyder sammen planlegger hvordan tiden mellom samlingene skal benyttes. Det er også viktig i det videre arbeidet å knytte samlingene med tilbyder i større grad til de målsettinger og den strategi skolen har i sitt utviklingsarbeid. Dette kan gjøres ved at tilbyder og skole sammen utarbeider en plan for samlingene med tilbyder, som både synliggjør sammenheng mellom dem, progresjon og målsettinger, og at den samordnes med skolens utviklingsplan.

Studien til Postholm et al viser også at profesjonsholdningene hos de ansatte er ulike, både innenfor den enkelte skole og mellom skolene. Mens de fleste lærere er positive til satsingen og støtter målsettingene, er det noen som ikke ønsker å engasjere seg, og forskerne knytter disse funnene til ulik grad av profesjonsbevissthet og profesjonsutvikling. I min studie har det



også kommet fram at lærerne ved empiriskolen har ulike syn på Ungdomstrinnsatsingen. I intervjuene uttrykker de ansatte at de tror flertallet støtter skolens deltakelse og er lojale, samtidig som det er noen som tydelig uttrykker at de ikke ønsker å være med på de tiltakene man blir enige om. Disse lærerne beskrives som dyktige, men at de verken har tro på enda en ny satsing i statlig regi, eller forstår hensikten med det kollektive fokuset denne satsingen legger opp til. I denne situasjonen vil gode eksternaliserings- og kombineringsprosesser kunne bidra til at deres profesjonsforståelse i større grad knyttes til en forståelse av at organisasjonslæring er viktig. Imidlertid er slike prosesser ikke bare viktig for disse lærerne. Med tanke på at bare 30 % av de ansatte, i følge egenvurderingen, mente beslutninger som fattes, blir lojalt fulgt opp av de ansatte på tilfredsstillende vis, vil organisasjonslæring som bidrar til større grad av kollektiv forståelse, også være viktig for de andre ansatte.

Den overordnede målsettingen med Ungdomstrinnsatsingen er å forbedre elevenes læring. Dette var også fokuset til en studie Rutter et al (1979 referert i Irgens 2014) gjennomførte blant 12 skoler i London. Målsettingen var å identifisere hvilke faktorer som kunne forklare hvorfor noen av skolene lykkes så mye bedre enn andre, og den viktigste faktoren de kom fram til, kalte de *skole-etos*. Irgens beskriver det på følgende måte:

De beste skolene hadde en felles praksis bygget på et sett av verdier og normer som kjennetegnet skolene som helhet. Forskerne oppdaget en grunnstruktur av verdiorienteringer innstillinger og atferdsmønstre som kjennetegnet den enkelte skole som organisasjon. Denne strukturen, som var et resultat av en rekke enkeltfaktorer, lå til grunn for en fellesskapspraksis der faglige, pedagogiske og disiplinære prinsipper hadde stor oppslutning i personalet.

(Irgens, 2014, s285)

Egenvurderingen til lærerne ved empiriskolen gir høye skårer på tilfredsstillende i påstandene om at skolen har en tydelig visjon (70 %), og et aktivt verdigrunnlag (55 %). Dette bør gi et godt utgangspunkt for å kunne utvikle en felles grunnstruktur, som også vises i felles praksis. I intervjuene med de ansatte kommer det også fram at man har arbeidet aktivt med skolens visjon. Imidlertid virker det som om utfordringen består i å knytte visjonen og verdigrunnlaget til en fellesskapspraksis, slik studien til Rutter et al. viser at man har lykket med i de beste skolene i London.

I innledningen til denne studien viser jeg hvordan Kunnskapsløftet avspeiler en helhetstenkning ved blant annet å videreføre generell del og fokusere på elevenes grunnleggende ferdigheter. Denne helhetstenkningen avspeiler også skolens samfunnsoppdrag slik det er uttrykt i formålsparagrafen, og slik det også gjenfinnes i Ungdomstrinnsatsingen. For at empiriskolen skal lykkes med sin deltakelse i satsingen, og i større grad bli en lærende organisasjon, er det derfor viktig at de ansatte ser disse sammenhengene og knytter dem til egen profesjonsforståelse og praksis. Tilbyder har på sine samlinger med personalet fokusert på sammenhengen mellom skolens mandat og lærernes profesjonsforståelse. Imidlertid viser intervjuene med de ansatte at lærerne i liten grad har evnet å «oversette» den teoretiske gjennomgangen på disse samlingene og relatere den til egen praksis. Dersom vi tar utgangspunkt i Ertsås og Irgens (2012) sin modell

for å forbedre praksis gjennom teoretisering, virker det som om de teoretiske perspektivene tilbyder presenterer på samlingene, i liten grad bidrar til å utvikle og samordne lærernes uttalte teorier og praksisteorier. For å oppnå dette kreves en prosessuell tilnærming, hvor lærerne blant annet gis mulighet for å reflektere over egen praksis i forhold til de teoriene som presenteres av tilbyder. Dette krever imidlertid både gode arenaer for kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling, tydelig ledelse som angir retning og skaper dynamikk i prosjektet og et nært samarbeid mellom tilbyder og empiriskole, slik det er beskrevet tidligere i dette kapitlet.

### **7.5 Hva jeg har lært gjennom studien**

Arbeidet med denne studien har gjort at jeg, gjennom å komme utenfra og møte empiriskolen og de ansatte, og gjennom å fokusere på de læringsprosessene som finner sted der, i større grad enn tidligere har utviklet et metaperspektiv på skolen som lærende organisasjon. Jeg har hele mitt yrkesaktive liv arbeidet i skolen, som lærer og som skoleleder, og opplever at det er stor forskjell på å være del av en organisasjon og et arbeidsfellesskap og å komme utenfra, slik jeg nå har gjort i en forskerrolle. Gjennom intervjuer, observasjoner og analyser av dokumenter har jeg både kunnet reflektere over de ansattes livsverden og profesjonsforståelse, samspillet mellom dem og hvordan skolen som kunnskapsorganisasjon framstår. Arbeidet med SEKI-modellen har også bidratt til at jeg har fått et mer nyansert syn på hva kunnskap er, både taus og eksplisitt, og hvordan den kan deles og utvikles i skolen.

Transkriberingen av alle intervjuene resulterte i over 150 sider med tekst, som skulle kategoriseres og knyttes til forskningsspørsmålene, til de teoretiske perspektivene jeg hadde valgt for studien, og sees i sammenheng med annet empirisk materiale. Prosessen med først å skulle identifisere meningsinnholdet i det som blir uttrykt i intervjuene, å finne mønstre og sammenhenger mellom dem, for så å knytte dem til resten av empirien og teorigrunnet har vært både utfordrende og spennende, og vegen har for en stor del blitt til mens jeg har gått den. Når jeg knytter funnene mine til andre studier og de valgte teoretiske perspektivene, ser jeg at de for en stor del bekrefter disse, samtidig som jeg opplever at min studie bidrar til å nyansere tidligere funn og teoretiske modeller.

Ungdomstrinnsatsingen er den største skolesatsingen som er gjennomført i Norge i moderne tid, og som utviklingsveileder arbeider jeg daglig med skoler som deltar i satsingen. Arbeidet med denne studien har gitt meg mye kunnskap, både praktisk, gjennom arbeidet med empiriskolen, og teoretisk, ved å anvende ulike modeller knyttet til kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling, som jeg opplever har stor overføringsverdi til arbeidet med disse skolene. Dette gjelder både hvilke faktorer som kan bidra til at skolene lykkes i sin satsing, og hvilke faktorer som kan hindre skolene i å lykkes. I Utdanningsdirektoratets beskrivelse av rollen som utviklingsveileder blir det blant annet sagt at vi skal bidra til «å utvikle skolene som lærende organisasjoner, å analysere skolens kompetanse og utviklingsbehov» og «etablere gode arenaer for kompetanse- og erfaringsdeling på og mellom skoler» (Utdanningsdirektoratet, 2013b, s9). Min opplevelse er at denne studien vil bidra til at jeg i større grad enn tidligere vil være i stand til å gjøre dette.

## Litteraturliste

- Andreassen, R. (2010). Ledelse av evaluering for læring og utvikling. I: Andreassen, R., Irgens, E. & Skaalvik, E.M. (Red.) *Kompetent skoleledelse* (s41-58). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational learning. A theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Bolman, L. G. & Deal, T. (2008). *Reframing organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Busch, T. (2011) Verdibasert ledelse i offentlige kunnskapsorganisasjoner. I: Irgens, E.J., Wennes, G. (red.) *Kunnskapsarbeid – om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*, Bergen: Fagbokforlaget. S. 141-155.
- Dons, C. F. (2010). Styringsstruktur, ledelse og demokratisk dannelse I skolen. I: Andreassen, R., Irgens, E. & Skaalvik, E.M. (Red.) *Kompetent skoleledelse* (s79-90). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Emstad, A. B. (2012). Transformasjonsledelse. I: Postholm (Red.) *Læreres læring og ledelse av profesjonsutdanning* (s. 67-82). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Ertsås, T. I. & Irgens, E. J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I: Postholm (Red.) *Læreres læring og ledelse av profesjonsutdanning* (s. 195-216). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Ertsås, T.I. & Irgens, E. J. (2014). Fra individuell erfaring til felles kunnskap. I: Postholm (Red.) *Ledelse og læring i skolen* (s. 155-174). Oslo: Universitetsforlaget.
- Generell del av læreplanen (1993). Hentet fra [http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_bm.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf?epslanguage=no)
- Glisby, M. & Holden, N. (2003). *Contextual constraints in knowledge management theory: The cultural embeddedness of Nonaka's Knowledge Creating Company*. Hentet 18. juli 2014 fra <https://ai.wu.ac.at/~kaiser/birgit/Nonaka-Papers-Alfred/KPM%20cultural%20embeddedness.pdf>
- Gourlay, S. (2006a). Towards conceptual clarity for 'tacit knowledge'. I: *Knowledge Management Research & Practice*, 4, nr. 1, s. 60-69.
- Gourlay, S. (2006b). *Conceptualizing knowledge creation: a critique of Nonaka's theory*. Hentet 16. juli 2014 fra <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-6486.2006.00637.x/abstract>
- Halvorsen, K. A. (2012). Distribuert ledelse. I: Postholm (Red.) *Læreres læring og ledelse av profesjonsutdanning* (s. 83-98). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Hislop, D. (2009). *Knowledge management in organizations: A critical Introduction*, 2<sup>nd</sup> edition. New York: Oxford University Press.
- Irgens, E. J. (2000). *Den dynamiske organisasjon. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i forandring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2008). Utvikling av ledelsesformer I skolen. I Engvik, G., Hestbek, T. A., Hoel, T. L. & Postholm, M. B. (Red.). *Klasseledelse – for elevenes læring*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Irgens, E. J. (2010). Rom for arbeid: Læreren som konstruktør av den gode skole. I: Andreassen, R., Irgens, E. & Skaalvik, E.M. (Red.) *Kompetent skoleledelse* (s125-146). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Irgens, E. J. (2014). Skolen som lærende organisasjon. I: Postholm, M. B. & Tiller, T. (Red.) *Praksisrettet pedagogikk* (s283-298). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- 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* (s. 13-21). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2010) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*, 4.utgave. Oslo: Abstrakt forlag.
- Krogh, G. von, Ichijo, K. & Nonaka, I. (2001) *Slik skapes kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Strategi for ungdomstrinnet. Motivasjon og mestring for bedre læring. Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving*. Hentet fra [http://www.regjeringen.no/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/strategi\\_motivasjon\\_mestring\\_for\\_bedre\\_lering.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/strategi_motivasjon_mestring_for_bedre_lering.pdf)
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse I en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Meld. St. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDPDFS.pdf>
- Meld. St. 16 (2006-2007). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/rpub/stm/20062007/016/dfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>

- Meld. St. 11 (2008-2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/2150711/PDFS/STM200820090011000DDDPDFS.pdf>
- Meld. St. 22 (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/16342344/PDFS/STM201020110022000DDDPDFS.pdf>
- Morgan, G. (2004). *Organisasjonsbilder: innføring i organisasjonsteori*, Oslo: Universitetsforlaget
- Morgan, K. (2008). *Does Polanyi's tacit knowledge dimension exist?*. Hentet 16. juli 2014 fra <http://www.coalescentknowledge.com/Papers/Polanyi%20Conference.pdf>
- Nonaka, I. & Krogh, G. von (2009). Perspective. Tacit knowledge and knowledge conversion: Controversy and advancement in organizational knowledge creation theory. *Organization Science*, vol. 20, nr. 3, mai – juni 2009, s. 635-652.
- Nonaka, I. og Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, New York: Oxford University Press
- Nyeng, F. (2004). *Vitenskapsteori for økonomer*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Opplæringslova (1998). (2014, 1. august). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet 15. april 2014 fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. New York: Anchor Books.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode – En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E. J., Sandvik, L. V. & Wæge, K. (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet i piloten 2012/2013*. Trondheim: NTNU Program for lærerutdanning
- Prinsipp for opplæringa* (2012) hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa/> (2012, 25. mars)
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Robert Wood Johnson Foundation (2014): Member checks. Hentet 14. juli 2014 fra <http://www.qualres.org/HomeMemb-3696.html>
- Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline*. London: Random House Business Books.

- Siggaard Jensen, S., Mønsted, M. & Fejfer Olsen, S. (2004). *Viden, ledelse og kommunikasjon*. København: Samfundslitteratur.
- Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. London: SAGE Publications.
- Skaalvik, S. & Skaalvik, E. M. (2010). Utfordringer i lærerrollen. I: Andreassen, R., Irgens, E. & Skaalvik, E.M. (Red.) *Kompetent skoleledelse* (s147-166). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Stacey, R. (2008) *Hvordan kunnskap vokser frem. Et kompleksitetsperspektiv på læring og kunnskapsutvikling*. Oslo: Gyldendal Norske forlag AS.
- Thagaard, T. (2009) *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling*. Hentet fra [http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Rammeverk\\_for\\_skolebasert\\_kompetanseutvikling\\_pa\\_ungdomstrinnet\\_2013\\_2017.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Rammeverk_for_skolebasert_kompetanseutvikling_pa_ungdomstrinnet_2013_2017.pdf?epslanguage=no)
- Utdanningsdirektoratet. (2013b). *Plan for skolebasert kompetanseutvikling*. Hentet fra [http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Plan\\_for\\_skolebasert\\_kompetanseutvikling\\_p%C3%A5\\_ungdomstrinnet\\_2013\\_2017\\_mal.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Plan_for_skolebasert_kompetanseutvikling_p%C3%A5_ungdomstrinnet_2013_2017_mal.pdf?epslanguage=no)

## Liste over figurer brukt i studien

Figur 1:	Oppbygging av oppgaven	2
Figur 2:	Ulike aktører i Ungdomstrinnsatsingen <i>(Utdanningsdirektoratet, 2013b, s4)</i>	5
Figur 3:	Forholdet mellom rektor, lærere og tilbyder <i>(Egen illustrasjon)</i>	7
Figur 4:	Enkelt- og dobbeltekretslæring <i>(Argyris, 1990, illustrert i Irgens, 2007, s123)</i>	13
Figur 5:	Rammemodell for et godt handlingsrom <i>(Irgens, 2007, s209)</i>	16
Figur 6:	Gil's Model for Understanding Polanyi's Writings <i>(Gill, 2000 gjengitt i Morgan 2008, s7)</i>	18
Figur 7:	SEKI-modellens fire faser <i>(Irgens 2007, s60 etter Nonaka &amp; Takeuchi, 1995)</i>	20
Figur 8:	Spiral of organizational knowledge creation <i>(Nonaka &amp; Takeuchi, 1995, s73)</i>	21
Figur 9:	Utviklingshjul for en skole i bevegelse <i>(Irgens, 2010, s136)</i>	23
Figur 10:	Ulike interesser som omgir skolen <i>(Lillejord, 2003, s70)</i>	24
Figur 11:	Teoretisering for å forbedre praksis <i>(Ertsås &amp; Irgens, 2012, s204)</i>	30
Figur 12:	Seleksjon i forskningsprosessen <i>(Johannessen et al., 2010, s39)</i>	34
Figur 13:	Den konstruerte gruppesamtalens syv faser <i>(Johannessen et al., 2010, s155)</i>	40
Figur 14:	Fra hierarkisk styring til uproduktivt eller produktivt arbeid med kvalitetsvurdering <i>(Roald, 2012, s197)</i>	81
Figur 15:	En organisasjonskulturs struktur <i>(Irgens, 2007, s167)</i>	88

**Liste over tabeller brukt i studien**

Tabell 1:	Sammenligning av strukturelt og prosessuelt syn på kunnskap ( <i>Irgens, 2007, s59</i> )	8
Tabell 2:	Knowledge tacit to knowers manifested in behavior ( <i>Gourlay, 2006a, s63</i> )	17
Tabell 3:	Uses of 'tacit knowledge' ( <i>Gourlay, 2006a, s63</i> )	17
Tabell 4:	Two types of Knowledge ( <i>Nonaka &amp; Takeuchi, 1995, s61</i> )	19
Tabell 5:	Sammenligning av transformasjonsledere og transaksjonsledere ( <i>Bass 1990, s22, gjengitt i Emstad, 2012, s7</i> )	25
Tabell 6:	Forholdet mellom reproduktiv og produktiv pedagogisk ledelse ( <i>Lillejord, 2003, s119 etter Wadel, 1997</i> )	26
Tabell 7:	Positivism og hermeneutikk ( <i>Nyeng, 2004, s67</i> )	32
Tabell 8:	Mindre holdbare kjennetegn på kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsvitenskapelig metode ( <i>Johannessen et a., 2010, s362</i> )	35
Tabell 9:	Oversikt over datainnsamling	38
Tabell 10:	Oversikt over informantene	39



## Intervjuguide med temaoversikt

Oversikt over intervjuene:

- Intervju 1: Singleintervju med skoleleder (rektor)
- Intervju 2: Singleintervju med ressurslærer
- Intervju 3: Singleintervju med tilbyder (høgskolelærer)
- Intervju 4: Gruppeintervju med 3 teamledere
- Intervju 5: Gruppeintervju med 4 lærere

Oversikt over tema for intervjuene med hovedspørsmål.

### Skolebasert kompetanseutvikling

- Hva forstår du med skolebasert kompetanseutvikling
- Hva oppfatter du som de viktigste målene i satsingen?
- Beskriv prosjektet nærmere: styrker, svakheter, utfordringer.
- På hvilke måter kan en skole utvikle sin kompetanse – på individnivå, gruppenivå, organisasjonsnivå?
- Hva forstår du med begrepet «lærende organisasjon»?
- På hvilke måter skiller dette prosjektet seg ut fra tidligere prosjekter du har deltatt i?

### Rolle

- Hvilken rolle har du spilt i valg av tema(er)?
- Hvordan vil du beskrive din rolle i den skolebaserte kompetanseutviklingen – i forhold til a) gjennomføring og b) tilrettelegging/organisering?
- På hvilke måter har du bidratt i satsingen?
- Hva mener du er de andre aktørenes rolle i satsingen?
- Hvordan opplever du de andre aktørenes rolle i satsingen – på hvilke måter har de bidratt?

### Prosess

- Hvordan kom dere fram til tema for satsingen?
- Hvordan har dere arbeidet med temaet/ene?
- Hvordan er det teoretiske rammeverket og ressursene på nettet blitt brukt? Hvem har brukt dem, og hvilken betydning har det hatt?
- Hvordan har ditt engasjement vært i forhold til satsingen?
- Hvordan opplever du de andre aktørenes engasjement i forhold til satsingen?
- I hvilken grad opplever du at hele personalet har deltatt i satsingen? Hvilken betydning har dette hatt?

- I hvor stor grad har satsingen preget prosjekter som er gjennomført ved skolen (hensikten med satsingen er å «utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid»). Gi eksempler.
- På hvilke måter har det vært lagt til rette for kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling?
- På hvilke måter har det vært lagt til rette for at praksisendring skal finne sted?
- På hvilke måter er det lagt til rette for at kunnskapen kan tas vare på i skolen og gjøres uavhengig av enkeltpersoner?
- Hvilken rolle har du spilt i disse prosessene?

### **Kunnskapsdeling**

- Hvilke arenaer fins innenfor virksomheten hvor dere kan dele kunnskap?
- Har du deltatt på nettverkssamlinger og i så fall, hvilken betydning har de hatt for egen læring?
- På hvilke måter opplever du at kunnskap har blitt delt mellom de ulike aktørene gjennom prosjektet?
- I hvilken grad opplever du at det har funnet sted kunnskapsdeling mellom ulike aktører i prosjektet? Gi eksempler.

### **Kunnskapsutvikling**

- Hvilken betydning har prosjektet hatt for egen læring?
- Hvilken betydning opplever du prosjektet har hatt for de andre aktørenes læring?
- På hvilke måter opplever du at satsingen har ført til organisasjonell læring?
- På hvilke områder og på hvilke måter mener du prosjektet har hatt betydning for elevenes læring?
- Hvilke former for praksisendring har satsingen ført til?
- Hva er det konkret som viser at det har skjedd former for læring hos personalet og ikke bare hos enkeltpersoner (endringer i samarbeidsmønster, felles holdning til planlegging/undervisning/evaluering, nye bestemmelser/rutiner)?
- Tror du satsingen vil føre til fortsatt utvikling ved skolen etter at samarbeidet med ressurspersoner er avsluttet? På hvilke måter?

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### *Kompetanseutvikling i skolen*

#### **Bakgrunn og formål**

Formålet med studien er å undersøke hvilke former for kompetanseutvikling som finner sted i en skolevirksomhet som deltar i den nasjonale satsingen «Ungdomstrinn i utvikling».

Satsingen har en tredelt målsetting:

- alle elever skal inkluderes og oppleve mestring
- alle elever skal beherske grunnleggende ferdigheter
- alle elever skal fullføre videregående opplæring

Problemstillingen jeg har valgt, er:

*Hvilke former for kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling finner sted i en skolevirksomhet ved gjennomføringen av kompetanseutviklende prosesser?*

#### **Metode**

Jeg har valgt en todelt metode: 1) analysere dokumenter (ståstedsanalyse, virksomhetsplan, o.a.) som beskriver virksomheten, 2) intervju ansatte. Det vil bli gjennomført 5 intervjuer: 1 singleintervju m/ rektor, 1 singleintervju m/ressurslærer, 1 gruppeintervju m/3 teamledere, 1 gruppeintervju m/4 representative lærere. I tillegg vil det bli gjennomført 1 singleintervju m/tilbyder (høyskolelærer).

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Hvert intervju vil ha en varighet på 1-2 timer. Alle intervjuene vil være semistrukturelle, som innebærer åpne spørsmål med fokus på deres egen opplevelse av ungdomsskolesatsingen. Temaer vi vil fokusere på i intervjuene, er forståelse av satsingen, hvordan prosessene har foregått, ulike roller i satsingen, og hvilken kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling som har funnet sted.

Dere som deltar, vil bli anonymiserte i studien, men beskrevet gjennom kjønn, alder, ansiennitet, utdanning og funksjon på skolen.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Dette innebærer at bare undertegnede har tilgang til personidentifiserende opplysninger, og deltakerne vil ikke kunne identifiseres i den publiserte studien. Intervjuene vil bli transkriberte og danne grunnlag for analyse opp mot problemstillingen. Dette materialet vil i etterkant bli anonymisert og oppbevart av undertegnede utilgjengelig for uvedkommende.

#### **Tidsplan**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 26. september 2014. Materialet vil etter denne dato bli anonymisert og oppbevart av Rune Thodesen på ekstern harddisk, utilgjengelig for uvedkommende.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du ikke ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Rune Thodesen (masterstudent), tlf 412 57 293.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

## 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:	
Sist avlagte eksamen:	
Ansiennitet:	



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

Eirik J. Irgens  
Program for lærerutdanning NTNU  
Låven, Dragvoll gård  
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 05.03.2014

Vår ref: 37808 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.02.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>37808</i>	<i>Kompetansentvikling i skolen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Nord-Trøndelag, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Eirik J. Irgens</i>
<i>Student</i>	<i>Rune Thodesen</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, 26.09.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Rune Thodesen [rune.thodesen@gmail.com](mailto:rune.thodesen@gmail.com)

*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)



Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Høgskolen i Nord-Trøndelag sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 26.09.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

## Påstander i Ståstedsanalysen – bokmålsversjon

### Hovedtema: Kompetanse og motivasjon

1. Arbeid med å konkretisere nasjonale læreplaner er en kontinuerlig prosess ved skolen
2. Lærerne forklarer elevene hva som skal til for å nå kompetanse- og læringsmålene
3. Elevene forstår hvilke kompetanse- og læringsmål de arbeider mot
4. Foreldrene blir gjort kjent med hvilke kompetanse- og læringsmål elevene arbeider mot
5. Skolen har etablert felles forståelse av hva grunnleggende ferdigheter innebærer
6. Elevene utvikler digitale ferdigheter som redskap for læring i alle fag
7. Elevene utvikler muntlige ferdigheter som redskap for læring i alle fag
8. Elevene utvikler leseferdigheter som redskap for læring i alle fag
9. Elevene utvikler regneferdigheter som redskap for læring i alle fag
10. Elevene utvikler skriveferdigheter som redskap for læring i alle fag
11. Elevene samarbeider med sine medelever
12. På skolen vår er vi bevisste på hvordan vi kan utvikle elevenes selvfølelse
13. På skolen vår er vi bevisste på hvordan vi kan utvikle elevenes ansvarfølelse
14. Elevene kan løse konflikter på en konstruktiv måte
15. Opplæringen utvikler elevenes evne til kritisk tenkning
16. Opplæringen utvikler elevenes evne til kreativitet
17. Skolen legger til rette for fysisk aktivitet hver dag for alle elever (grunnskole)
18. På vår skole er lærerne bevisste på hvordan de kan motivere elevene i læringsarbeidet
19. Elevene er motivert i læringsarbeidet
20. Elevene på skolen er engasjert i egen læring

### Hovedtema: Tilpasset opplæring og vurdering

21. På vår skole er det sammenheng mellom mål for opplæringen, arbeidsmåtene og vurderingsarbeidet
22. Skolen utnytter handlingsrommet i lokale læreplaner for å variere opplæringen
23. I daglig læringsarbeid benyttes varierte arbeidsmetoder systematisk
24. Elevene får oppgaver tilpasset sitt nivå
25. Skolen vår tilrettelegger for at alle elevene opplever mestring
26. Skolen bruker resultater fra kartlegginger når vi planlegger nye læringsaktiviteter
27. Lærerne følger opp resultater fra kartlegginger og prøver i det daglige arbeidet med hver enkelt elev
28. Når skolen oppdager at enkeltelever har svak faglig progresjon, gis eleven raskt ekstra støtte for å komme over i et positivt læringsløp
29. Skolen gjennomfører planlagte elevsamtaler
30. På skolen har vi en felles forståelse av hva som er god vurderingspraksis
31. Vurderingspraksisen på vår skole bidrar til å fremme elevenes læring
32. Elevene er kjent med hvilke kriterier de vurderes ut i fra
33. Elevene får begrunnet tilbakemelding om hvordan de ligger an i forhold til kompetansemålene
34. Elevene får trening i å vurdere hvordan de best lærer
35. Skolen gjennomfører skolebasert vurdering basert på nasjonale og lokale data
36. Skolen bruker kunnskap fra den skolebaserte vurderingen som grunnlag for sitt utviklingsarbeid
37. Skolen vurderer jevnlig sin samlede kompetanse i lys av skolens resultater

### Hovedtema: Læringsmiljø og rådgivning

38. Skolen arbeider systematisk med å bedre læringsmiljøet
39. På vår skole har lærerne god forståelse av sin lederrolle overfor elevene
40. Lærerne viser interesse for hver enkelt elev
41. Lærerne har en positiv relasjon til hver enkelt elev
42. På vår skole arbeider vi bevisst med å utvikle positive relasjoner mellom elevene
43. På vår skole blir krenkende ord og handlinger raskt fulgt opp
44. Alle elever er inkludert i skolens fellesskap
45. På vår skole utvikler vi en læringskultur der elevene opplever at det er positivt å gjøre sitt beste
46. Lærerne på vår skole har høye forventninger til alle elevene
47. Skolen samarbeider med fagmiljøer for å løse utfordringer i læringsmiljøet
48. Skolen tilbyr utdannings- og yrkesrådgiving i henhold til lov og forskrift
49. Skolen tilbyr sosialpedagogisk rådgiving i henhold til lov og forskrift
50. Skolen samarbeider med relevante aktører utenfor skolen om utdannings- og yrkesrådgiving
51. Skolen samarbeider med relevante aktører utenfor skolen om sosialpedagogisk rådgiving
52. Skolen styrker elevenes kompetanse til å ta gode valg for seg selv
53. Skolen har et system for å følge opp elever med høyt fravær
54. Skolen har et system for å identifisere elever som er i ferd med å droppe ut av skolen (vgs)
55. Skolen har et system for å følge opp elever som er i ferd med å droppe ut av skolen (vgs)
56. Skolen har rutiner for gode overganger i utdanningsløpet

### Hovedtema: Kultur for læring

57. På vår skole har vi et aktivt verdigrunnlag
58. Vår skole har en tydelig visjon
59. På vår skole har vi en felles plattform for det pedagogiske arbeidet
60. Vår skole er en lærende organisasjon
61. Skolens læringskultur gir rom for å prøve og å feile
62. Skolens kultur stimulerer til lek og kreativitet
63. Skolen setter av tid til endringsarbeid
64. Skolen arbeider kontinuerlig for å fremme elevenes medvirkning i skolesamfunnet
65. Skolen har et godt fungerende elevråd
66. Elevene deltar i utforming av regler og rutiner
67. Lærerne har sammen med elevene innarbeidet tydelige regler og rutiner for elevgruppa
68. Beslutninger som er fattet, blir lojalt fulgt opp av alle ansatte
69. Skolen håndterer motstand mot endring
70. Forventningene mellom skolen og foreldrene er avklart



### Hovedtema: Ledelse

71. På vår skole er det tydelig hvem som bestemmer hva
72. Skolen har en tydelig pedagogisk ledelse
73. Lærerne på skolen tar ansvar for alle elevene på skolen
74. Skolen har retningslinjer for god klasseledelse
75. Lærerne følger skolens retningslinjer for god klasseledelse
76. På vår skole har vi gode rutiner for den daglige driften
77. Skoleledelsen er godt orientert om det daglige arbeidet som utføres ved skolen
78. Skolens ledelse og medarbeidere er enige om hva som er skolens utfordringer
79. Skoleledelsen tar ansvar for å sette mål for skolens utvikling
80. Skoleledelsen initierer lokalt læreplanarbeid
81. Skoleledelsen motiverer til utviklingsarbeid
82. Skoleledelsen stimulerer til entreprenørskap og nyskaping
83. Skoleledelsen gir tilbakemelding på utført arbeid
84. Lærerne får god støtte, hjelp og veiledning av sin leder
85. Skoleledelsen er dyktig til å rekruttere riktig kompetanse
86. Skoleledelsen har god innsikt i lov- og avtaleverk
87. Skolen får tydelige styringssignaler fra skoleeier
88. Skolen får systematisk oppfølging av skoleeier
89. Skolen tar i mot ekstern veiledning ved behov

### Hovedtema: Profesjonsutvikling og samarbeid

90. Skolen jobber systematisk med å utvikle faglig og pedagogisk kompetanse
91. Skolen tar den samlede kompetansen i personalet i bruk
92. Lærerne ved skolen har nødvendig kompetanse til å bruke digital teknologi i daglig læringsarbeid
93. Skolen har en klar plan for bruk av felles tid for de ansatte
94. Skolen har arenaer for felles refleksjon og læring
95. Lærerne samarbeider om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa
96. På vår skole drøfter vi pedagogiske utfordringer
97. På vår skole diskuterer vi hvordan arbeidsmåter kan forbedres
98. På vår skole gir vi hverandre ærlige tilbakemeldinger
99. Skolen tilbyr veiledning til nyutdannede
100. Skolen har gode rutiner for samarbeid med tillitsvalgte
101. På vår skole arbeider vi bevisst med hvordan foreldrene kan bidra positivt til elevenes læring og utvikling
102. På vår skole har vi gode rutiner for å ta opp eventuelle bekymringer med hjemmet
103. På vår skole gir vi ærlige tilbakemeldinger til hjemmet
104. Skolen møter kritikk med faglige argumenter
105. Skolen bruker lokalmiljøet aktivt i undervisningen

### Tilleggstema: Læreplanarbeid

1. Skolen har en lokal plan for arbeid med læreplanverket som helhet
2. Lokale læreplaner for det enkelte fag konkretiserer nasjonale kompetansemål til lokale læringsmål
3. Arbeid med å konkretisere nasjonale læreplaner er en kontinuerlig prosess ved skolen
4. Arbeid med å konkretisere nasjonale læreplaner er godt forankret i lærerkollegiet
5. Arbeid med å konkretisere nasjonale læreplaner sikrer progresjon i læringsarbeidet i det enkelte fag
6. Arbeid med å konkretisere nasjonale læreplaner sikrer helhet og sammenheng på tvers av fag
7. Lokale læreplaner for det enkelte fag synliggjør sammenheng i opplæringens innhold, organisering, arbeidsmåter og vurdering
8. Lokale læreplaner synliggjør systematisk arbeid med vurdering
9. Lokale læreplaner synliggjør systematisk arbeid med grunnleggende ferdigheter i det enkelte fag
10. De lokale læreplanene gir nødvendig fleksibilitet for å variere opplæringen
11. Elevene er involvert i det lokale læreplanarbeidet
12. Skoleleder er pådriver i det lokale læreplanarbeidet
13. Skoleleder har avsatt tilstrekkelig tid til det lokale læreplanarbeidet
14. Lærerkollegiet diskuterer jevnlig innholds- og metodemessige konsekvenser av læreplaner i fag
15. Læringsutbytte ved skolen følges opp og knyttes til lokale læreplaner
16. Lokale læreplaner inngår jevnlig som tema i felles tid i personalet

### Tilleggstema: Grunnleggende ferdigheter

1. Skolen har etablert en felles forståelse av hva grunnleggende ferdigheter er
2. Skolen har etablert en felles forståelse av hva arbeid med grunnleggende ferdigheter innebærer
3. Undervisvurdering brukes systematisk for å fremme elevenes utvikling av grunnleggende ferdigheter
4. Lærerne vektlegger lesing som redskap for læring i alle fag
5. Elevene bruker ulike lesestrategier som er tilpasset lesingens formål
6. Elevene lærer seg å lese kritisk i alle fag
7. Lærerne har fokus på begrepsopplæring i alle fag
8. Elevene lærer seg å gjenkjenne regning i ulike faglige sammenhenger
9. Elevene bruker regning som redskap for refleksjon og læring i alle fag
10. Lærerne har fokus på skriving i alle fag på det enkelte fags premisser
11. Elevene bruker skriving til å tilegne seg kunnskap i alle fag
12. Lærerne gir den enkelte elev strategier som støtter elevens skriving
13. Elevene bruker muntlige ferdigheter som redskap for læring i alle fag
14. Lærerne legger til rette for at elevene kommuniserer med og lytter til andre
15. Elevene får mulighet til å utvikle muntlige ferdigheter i ulike sammenhenger
16. Elevene får mulighet til å utvikle muntlige ferdigheter ved bruk av ulike metoder
17. Elevene bruker digitale ferdigheter som redskap for læring i alle fag
18. Elevene får mulighet til å benytte ulike digitale verktøy i opplæringen
19. Lærerne vektlegger at elevene skal bruke digitale verktøy på en forsvarlig måte

### Tilleggstema: Undervisvurdering

1. På vår skole har lærerne forventninger om at elevene kan nå målene for opplæringen
2. På vår skole diskuterer vi hvordan lærernes vurderingspraksis kan hjelpe elevene å lære bedre
3. På vår skole diskuterer vi hva lærerne legger vekt på i vurderingen av elevenes kompetanse i fag
4. På vår skole er undervisvurdering en integrert del av opplæringen hos alle lærerne
5. Vurderingspraksisen på vår skole bidrar til at elevene lærer mer
6. Vurderingspraksisen på vår skole bidrar til at elevene reflekterer over egen læring
7. På vår skole er erfaringsutveksling mellom lærerne satt i system
8. På vår skole får alle elever systematisk tilbakemeldinger på hva de mestrer i faget i forhold til målene
9. På vår skole gir vi elevene tilbakemeldinger underveis, som de kan bruke for å forbedre seg i fagene
10. På vår skole får elevene være med å utvikle vurderingskriterier for læringen
11. På vår skole får elevene være med å velge arbeidsmåter
12. På vår skole får alle elever delta aktivt i vurderingen av egen kompetanse
13. På vår skole bruker lærerne ulike metoder for å vurdere elevenes kompetanse
14. På vår skole har lærerne strategier for å sjekke elevenes førforståelse
15. På vår skole har lærerne strategier for å sjekke elevenes forståelse underveis
16. På vår skole justerer lærerne opplæringen underveis slik at den møter elevenes læringsbehov
17. På vår skole kommuniserer lærerne med elevene om vurdering (for eksempel stiller spørsmål, oppmuntrer til refleksjon og dialog i klasserommet )
18. På vår skole bruker lærerne resultater fra kartlegginger og prøver i planlegging av opplæringen slik at den møter elevenes læringsbehov
19. På vår skole er det sammenheng mellom målene og hva det legges vekt på i vurderingen av elevenes arbeid

### Tilleggstema: Klasseledelse

1. På vår skole har lærerne god forståelse av sin lederrolle overfor elevene
2. Lærerne på vår skole har god innsikt i det sosiale samspillet i elevgruppene de underviser
3. På vår skole arbeider vi bevisst med å utvikle positive relasjoner mellom elevene
4. På vår skole opplever alle elevene at de tilhører et sosialt fellesskap
5. Lærerne på vår skole bryr seg om alle elevene
6. På vår skole er lærerne bevisste på hvordan eget språk og kroppsspråk påvirker elevene
7. På vår skole arbeider vi bevisst med hvordan foreldrene kan bidra positivt til elevenes læring og utvikling
8. Lærerne på vår skole har høye forventninger til alle sine elever
9. Lærerne på vår skole tilrettelegger opplæringen slik at alle elevene opplever mestring
10. På vår skole gir lærerne tydelige framovermeldinger til alle sine elever
11. Lærerne på vår skole aktiviserer elevenes forkunnskaper
12. På vår skole utvikler vi en læringskultur der elevene opplever at det er rom for å prøve og feile
13. På vår skole utvikler vi en læringskultur der elevene opplever at det er positivt å gjøre sitt beste
14. Lærerne på vår skole legger til rette for at elevene får reflektere over egen læring
15. På vår skole har vi en forventning om at alle elevene kan nå målene for opplæringen
16. På vår skole kjenner alle reglene for orden og oppførsel
17. Lærerne på vår skole har sammen med elevene innarbeidet tydelige regler og rutiner for klassen/elevgruppa
18. På vår skole kommer lærerne presis til timene
19. På vår skole starter timene presis
20. Det er god arbeidsro i undervisningsøktene på vår skole

## Tilleggstema: Fag- og yrkesopplæring i skole

1. Opplæringen i fellesfagene er relevant for opplæringen i programfagene
2. Opplæringen i skolen er relevant for arbeidet i bedrift
3. Fellesfagene er relevante for arbeidet i framtidig yrke
4. Det er god sammenheng mellom programfagene og fellesfagene
5. Opplæringen integrerer kompetansemål fra fellesfag og programfag
6. Skolen vurderer jevnlig skolens yrkesretting av fellesfagene
7. Programfaglærere og fellesfaglærere kjenner hverandres kompetansemål
8. Programfaglærere og fellesfaglærere samarbeider om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen
9. Skolen har satt av møtetid til samarbeid og erfaringsdeling mellom programfaglærere og fellesfaglærere
10. Lærerne har kompetanse for å sikre elevene en yrkesrelevant opplæring
11. Programfaglærerne har fokus på grunnleggende ferdigheter i opplæringen
12. Skolen har satt av tid til samarbeid mellom lærerne og bedriftene om yrkesretting av opplæringen
13. Skolen samarbeider med bedrifter om kompetanseutvikling for elever og lærere
14. Skolen samarbeider med bedrifter om utplassering av elever
15. Skolen samarbeider med bedrifter om hospiteringsordninger for lærere
16. Skolen og bedriften har god dialog om elevenes faglige utvikling
17. Skolen gjør bedriftene kjent med kompetansemålene i de aktuelle fagene



