

Roy-Asle Andreassen

## **Erfaringen i utvikling av skolen**

Ulike muligheter i forskning på skole og utdanning  
med grunnlag i skolens egne erfaringer



**HØGSKULEN I VOLDA**



**MØREFORSKING  
VOLDA**

2005

<b>Forfatter</b>	Roy-Asle Andreassen
<b>Ansvarleg utgjevar</b>	Høgskulen i Volda
<b>ISSN</b>	0805-8075
<b>Sats</b>	Roy-Asle Andreassen
<b>Distribusjon</b>	<a href="http://www.hivolda.no/fou">http://www.hivolda.no/fou</a>

Essay i vitenskapsteori, Vestnorsk Nettverk, Forskarutdanninga

**Notatserien** er for ulike slag publikasjonar av mindre omfang, t.d. forprosjektnotat, foredrag, artikkelutkast o.a. Eit hovudføremål med serien er å stimulere til publisering og fagleg debatt i miljøet. Spreiinga går i hovudsak til fagmiljøet i Volda, til eksterne fagmiljø og personar som forfattar(ar) ønskjer kommentarar frå. Kvar forfattar er ansvarleg for sitt arbeid.

# Innhold

<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>4</b>
1.1 OM ERFARINGSBEGREPET .....	6
<b>2. BAKTEPPE – OM UTVIKLING I UTDANNINGSSEKTOREN .....</b>	<b>7</b>
2.1 OM DESENTRALISERING .....	8
2.2 DEBATTEN OM MÅLSTYRING .....	10
<b>3. OM VITENSKAP .....</b>	<b>12</b>
3.1 OM VITENSKAPSTEORETISKE POSISJONER .....	13
3.1.1 <i>Den positivistiske posisjonen</i> .....	13
3.1.2 <i>Et fortolkende perspektiv i samfunnsvitenskapene</i> .....	14
3.1.3 <i>Et kritisk perspektiv i samfunnsvitenskapene</i> .....	16
<b>4. OM FORSKNING .....</b>	<b>17</b>
4.1 ET FORSKNINGSOPPLEGG .....	19
4.2 OM AKSJONSFORSKNING .....	20
<b>5. AVSLUTTENDE DRØFTING - EGENERFARING I FORSKNING OG UTVIKLING .....</b>	<b>22</b>
<b>6. OPPSUMMERING - KONKLUSJON .....</b>	<b>25</b>
<b>LITTERATUR .....</b>	<b>27</b>

## 1. INNLEDNING

Skole og utdanningspolitikk har stått sentralt på det offentlige dagsorden gjennom hele forrige hundreår, og skole og utdanning er slik blitt et politisk prosjekt med stadig større offentlig interesse og oppmerksomhet. I den generelle politiske debatt har skolen fått en viktig symbolfunksjon i den politiske diskurs, i verdiformidling og demokratibyggning, ja i utformingen av framtidssamfunnet (Aasen, Foros et al. 2004). Skolen blir slik et viktig redskap i realisering av offentlig politikk, hvor en i dag hevder *målstyring*, *effektivitet* og *kvalitet* som begreper skolen skal navigere etter i gjennomføringen av den tildelte oppgave.

I dette faglige og politiske spenningsfeltet har strategiene for utvikling av skolen vært skiftende, og til dels også opptrådt samtidig og i en motstridende sameksistens. Jeg vil her fremheve to hovedretninger.

Den ene utviklingsstrategien er en *desentralisert* og læringsorientert strategi med forankring i den lokale kultur, der den enkelte skole tar utgangspunkt i den nasjonale læreplanen, og gjennom selvforvaltning og demokratisk dialog skal verdiene i den lokale kulturen skolen er en del av klargjøres, og slik også ivareta de verdibaserte aspektene i skole og utdanning. I denne strategien søker en å ivareta både elevenes læring og lærernes læring. Denne strategien som voks fram på 70-tallet var en intern selvvurdering av skolens virksomhet, en vurdering som skulle involvere alle skolens aktører – elever, foreldre, lærere, skolemyndigheter og omgivelsene for øvrig (NOU 1974:41; NOU 1978:2). Desentraliseringsideologien var nært knyttet til demokratisering, profesjonell fristilling og autonomi, og ikke minst utflytting av makt fra sentrale myndigheter til lokale myndigheter.

Men pendelen svinger, og etter at OECDs ekspertgruppe hadde besøkt landet i 1987, hvor det ble reist spørsmål om hva og hvordan de sentrale styresmaktene visste noe om tilstanden i skolen, ble desentraliseringen bremsset opp. Mange hevdet at vi hadde gått for langt i desentralisering og selvutvikling, og nye styringsmodeller ble lansert, og nye grep ble tatt for å ”sikre” og dokumentere at de nasjonale intensjonene med utdanningen ble innfridd. I en egen melding til Stortinget ble det nye styringssystemet i utdanningssektoren presentert og den andre strategien gjennom *sentral* målstyring var introdusert (St.meld.37 1990 - 1991).

Dette er en formålsrasjonell strategi, hvor sentralt gitte målsettinger skal sikre effektivitet og kvalitet både for den enkelte, og for samfunnet som helhet (Eriksen 1991). I målstyringsmodellene vil ekstern vurdering og kontroll være en naturlig konsekvens, en konsekvens vi i dag blant annet ser som offentliggjøring og presentasjon av skåringstabeller fra nasjonale tester og prøver i skolen.

Utvikling i sosiale systemer handler om læring, og endringsstrategier blir slik også læringsstrategier. Organisasjonslæring, læring i organisasjoner, den lærende organisasjon, erfaringslæring og aksjonslæring, er alle begreper som knytter utvikling til læring. På samme måte som de politiske styringsstrategiene varierer, vil også utviklingsstrategiene i skolen variere – og dermed også læringsstrategiene.

Aksjonsforskning voks fram på 70- og 80-tallet som et forskningsfelleskap der forskere og praktikere møtes i utforskning, utvikling og endring i praksisfeltet. Aksjonsforskning handler slik om et utforskende samarbeid i en demokratisk prosess forpliktet på praksisfeltets utfordringer. I dette samarbeidet legitimeres både de kollektive og de individuelle praksiserfaringene i skolen, både som del av, og premiss i aksjonsforskningens grunnlag.

Aksjonsforskning gir slik aksjonslæring som resultat, der denne læringen er nært knyttet til aktørene og kontekstene – aksjonsforskningsfeltet. *Aksjonslæring* er knyttet til refleksjon og dialog om praksisfeltets erfaringer, og på denne måten skapes ny forståelse og nye handlingsrom for lærere og ledere i skolen.

De senere årene har imidlertid mye av skolens eget arbeid med skolevurdering og aksjonslæring blitt fanget i målstyringsens strategi og kontrollsystem, hvor dokumentasjonskrav og effektiviseringspress fører til økende grad av kontroll og inspeksjon fra myndighetenes side. Aksjonsforskning blir i en slik forståelsesramme et kontrollerende utenfra-blikk eller ”argusøye” på skolens indre liv. På denne måten økes avstanden mellom forskeren og det sosiale feltet det forskes i, og noe av aktørenes egen erfaring og forståelse i den praktiske hverdagen kan tapes av syne. Aksjonsforskningens partnerskap mellom forskere og praktikere kan i målstyringsens retorikk om selvevaluering og reflektert praksis, bli en variant av målstyringsens kontrollstruktur. Om dette skjer, vil praksisfeltets egenerfaring og den demokratiske likeverdigheten i aksjonsforskningen gå tapt, og vi står igjen med et herre-knekt-forhold.

Forskning, og slik også aksjonsforskning, kan i et slikt perspektiv bli forskning *på* skolen. I denne strategien vil forsknings- og utviklingsfeltets egenerfaring og selvforståelse miste noe av sin gyldighet, hvor forskningens kunnskapsutvikling og resultater generaliseres og tilsvarende taper noe sin kontekstuelle forankring. I et politisk styringsperspektiv skal denne forskningen gi grunnlag for sentral *styring av* skolen som system – hvor *utvikling i* skolen, og læring *i* organisasjonen vil komme til å handle om *implementering* og *overføring* av erfaringer og forskningsbaserte kunnskap<sup>1</sup>. I organisasjonsutvikling generelt, og i skoleutvikling spesielt, kan denne overføringsstrategien problematiseres.

Med dette som utgangspunkt vil jeg i dette essayet argumentere for utviklingen av skolen som et samspill mellom forskere og praktikere, hvor egenerfaringen aktørene i utviklings- og forskningsfeltet har vil være et viktig utgangspunkt og premiss i det videre utviklings- og forskningsarbeidet i skolen. Utgangspunktet for den videre drøftingen i dette essayet vil slik være:

### ***Ulike muligheter i forskning på skole og utdanning med grunnlag i skolens egne erfaringer.***

Først vil jeg kortfattet presentere noen utviklingstrekk i norsk skole de seneste tiårene, hvor jeg drøfter og problematiserer de to utviklingsstrategiene nevnt innledningsvis. Deretter vil jeg kortfattet drøfte tre ulike vitenskapsteoretiske posisjoner og hvordan disse kan representere ulike tilnærminger til forskning og utvikling i skolen. Avslutningsvis drøfter jeg forskning, herunder også aksjonsforskning, og om egenerfaringer i utviklingsfeltet kan representere et fruktbart utgangspunkt for utvikling av og forskning på skolen.

Innledningsvis vil jeg først si noe om erfaring:

---

<sup>1</sup> Jeg viser her til Gunnar Berg sitt analytiske skille mellom *styring av* skolen og *styring i* skolen, hvor styring av skolen har sitt grunnlag i skolens formelle oppdrag gitt av myndighetene, og hvor styring i skolen har nær sammenheng med kulturelle og historiske forhold i skolens praksis. Berg, G. (1999). Skolekultur, nøkkelen til skolens utvikling. Oslo, Ad Notam Gyldendal.

## 1.1 Om erfaringsbegrepet

Erfaring, hva som er erfaringens natur, hvordan den skapes, hva som er forholdet mellom kunnskap, læring og utvikling er et sentralt anliggende i filosofi og vitenskapsteori.

Klassisk fremholdes skillet en mellom et empiristisk og et rasjonalistisk perspektiv. Naiv empirisme hevder erfaringen som ytre sanseinntrykk, hvor kunnskap og erfaring er akkumulerte, sorterte og klassifiserte sanseinntrykk. Den strenge empirisme hevder nøytralitet og sansedata som "rene" erfaringer, uten forstyrrelser av fordommer og spekulasjoner. Erfaringer vil i et slikt perspektiv være nøytrale og dekontekstualiserte, og kan slik tas fram, vurderes og settes inn i, og implementeres i nye og framtidige situasjoner og erfaringer.

Kant hevdet i opposisjon til denne forestillingen at vår erfaring ikke kan være upåvirket av tidligere erfaringer, men at erfaringene er en transformativ prosess hvor det skjer en automatisert og systematisk klassifisering og assimilering av inntrykk (Popper and Døderlein 1981).

Karl Popper utfordrer og problematiserer også denne posisjonen, og hevder at en observasjon forutsetter et system av forventninger. Den samlede sum av forventninger danner det han kaller *forventningshorisonter*, og det er disse forventningshorisontene som vil være referanserammene og gi våre observasjoner, erfaringer og handlinger mening og betydning i den situasjonen de inngår i (ibid.).

Felles for disse oppfatningene er at erfaringene akkumuleres og lagres hos individene som mentale representasjoner. Hvor empiristene ser de samlede erfaringene som en induktiv mulighet i møte med nye situasjoner, ser rasjonalistene erfaringene som modeller eller erfarings skjema som søkes tilpasset i nye situasjoner (Langås 1998).

Erfaring og læring har nær tilknytning, og mange har pekt på det problematiske i overføring av læring og transport av erfaringer fra en situasjon til nye kontekstspesifikke situasjoner (Tiller 1995; Berg 1999; Lave 1999; Eikeland 2001). I skoleutvikling og aksjonslæring peker Tom Tiller på betydningen av å knytte erfaringene til begreper og kategorier som kan berike erfaringene, men da må begrepene og tenkningen tilsvarende være hentet fra og knyttet til erfaringens verden, til praksisfeltet. Med referanse til Immanuel Kant peker han på at begreper og forstand uten erfaringstilknytning blir tomme og uten kraft, og at erfaringer uten begreper blir blinde erfaringer (Tiller 1999). Tiller peker her på et erfaringsbegrep som noe mer enn akkumulert sanseerfaring, et utvidet erfaringsbegrep som har nær forbindelse til den enkeltes livsverden i et komplekst samspill mellom mening, praksisfellesskap og identitet.

Dette utvidede erfaringsbegrepet er det erfaringsbegrepet vi gjenfinner i aksjonsforskningen. Olav Eikeland sier om erfaringsbegrepet i aksjonsforskning:

*Now besides theories, both habits, routines, skills, competencies and even emotional predispositions are general, in the sense that we incorporate and carry them with us from one situation to another, and activate them spontaneously in the interpretation of these new situations. It is exactly this "sub-theoretical" stuff that constitutes experience in Aristotle. (Eikeland 2001)*

I sin avhandling om aksjonslæring og aksjonsforskning definerer Halvor Bjørnsrud begrepet *egenerfaring*, hvor han med referanse til Dewey argumenterer for at egenerfaring (i ett ord) uttrykker en større grad av bearbeiding og refleksjon enn om vi bruker begrepet egne

erfaringer i to ord. Begrepet egenerfaring er knyttet til refleksjon, vurdering og analyse i en kontekstuell og praktisk verden for å forbinde aktivitet og konsekvenser. På denne måten oppdages forbindelser mellom våre handlinger og følgene, eller konsekvensene av dem, sier Halvor Bjørnsrud (Bjørnsrud 2003).

Dette utvidede erfaringsbegrepet vil jeg videre komme tilbake i drøftingen av ulike tilnærminger i forskning og utviklingsarbeid i skolen.

## 2. BAKTEPPE – OM UTVIKLING I UTDANNINGSSEKTOREN

Skole og utdanning er en viktig del av det offentlige styrings- og forvaltningssystemet. Et forvaltningssystem som i hovedsak vokste fram i det forrige hundreår, og som ble utformet for å tjene dette samfunnets utfordringer og behov. Dette beskrives som et hierarkisk byråkratisk system etter modell av det Weberske idealbyråkrati, et byråkratisk system som forutsetter et stabilt samfunn, klare politiske mål, lover og regler, og sist men ikke minst, en klar hierarkisk autoritetsstruktur (Andreassen 1997).

En akselererende samfunnsutvikling har gitt en økende kompleksitet både i saks- og oppgavemengde. Slik også for utdanningssystemet. En stadig utvidelse av det politiske og det offentlige domene har gitt nye utfordringer og nye oppgaver for vårt utdanningssystem som vi for få år siden knapt trodde var mulig.

Kontinuerlig endring og utvikling er blitt et permanent trekk ved vårt samfunn. (Christensen & Kreiner, 1991). Mange, komplekse og dels også konfliktuerende målsettinger har satt både lærere og ledere i mange og uløselige dilemmaer.

To utredninger om maktforholdene i det norske samfunn konkluderer med grunnleggende endringer både i de politiske, og i de etablerte og byråkratiske maktstrukturene (NOU 1982:3 og NOU 2003:19). Utflytting av makt fra de politiske maktsentra har gitt fundamentale endringer i styrings- og autoritetsstrukturene. Desentralisering og lokal tilpassing har ikke bare flyttet makt og beslutninger fra *overordnet politisk* nivå til det *lokale politiske* nivå, men som maktutredningene også viser, fra politisk nivå til *forvaltningsnivå*<sup>2</sup>. Lærere og ledere i skole- og utdanningssystemet opplever stadig å stå i en lokal og direkte *politisk* forhandlingsposisjon i realiseringen av offentlig skolepolitikk, der den enkelte student eller elev er gitt politiske og legale forhandlingsrettigheter. Rutinemessig administrativ ledelse og regelbundet pedagogisk praksis har mistet sin gyldighet, og utfordres med krav om lokal og endatil individuell tilpasning. Utfordringene blir blant annet å møte og ivareta den enkeltes erfaringer innenfor rammen av lokal kultur og offentlige målsettinger.

I denne situasjonen har kravet om endring og utvikling blitt påtrengende. I den skolepolitiske debatten, i forskning og i omfattende tilstandsevalueringer<sup>3</sup> for mange deler av vårt utdanningssystem, slås det med tyngde fast at det er til dels betydelig avstand mellom de

---

<sup>2</sup> Vårt parlamentariske styringssystem bygger på den forutsetning at styring og maktfordeling skjer innenfor ”den parlamentariske styringskjede”, hvor folket gjennom frie valg velger den lovgivende forsamlingen. I dette parlamentariske system etableres regjeringen som utøvende maktsentrum. Det administrative apparat er regjeringens lojale redskap ved iverksettelse av offentlig politikk. Det gjøres altså et helt klart skille mellom forvaltning og politikk. (Olsen, J. P. (1978). Politisk organisering. Oslo, Universitetsforlaget.)

<sup>3</sup> NOU 2003:16 *I første rekke*, St.meld. 30, 2003/2004, *Kultur for læring*. Evaluering av Reform 97, og Evaluering av lærerutdanningene.

idealer, behov og krav samfunnet retter mot utdanningssystemet, og den praksis utdanningssystemet utøver. Denne utfordringen kan møtes, og blir møtt, på flere måter.

Om forandring og utvikling er en permanent tilstand er det åpenbart kortsiktig å møte disse utfordringene med tradisjonelle byråkratiske virkemidler – økt planlegging, styring og kontroll (Christensen and Kreiner 1991). De klassiske byråkratiske virkemidler har tapt noe av sin gyldighet i denne situasjonen, og vil ikke kunne gjenopprette den stabile hierarkiske samfunnsorden dette systemet krever. Hvis pedagogisk arbeid og ledelse skal være lokalt eller individuelt tilpasset, må nødvendigvis nye styringsstrukturer være mer kommunikative enn tradisjonelle byråkrati modeller åpner for.

I analyse av organisasjoner er det vanlig å skille mellom to hovedposisjoner. I den ene retningen blir en organisasjon sett på som et system av formaliserte gruppeaktiviteter. Det er innenfor denne retningen at vi finner klassisk byråkrateori som nevnt foran. Den andre retningen forstår organisasjon som et resultat av enkeltaktørens individuelle handlinger (Eriksen 1986). I denne interaksjonistiske retningen legges det vekt på de sosiale prosessene, individenes og aktørens egne motiver og handlinger i organisasjon.

I *klassisk byråkrati* blir individene og aktørene (funksjonærene) frikoplet fra handlingens konsekvenser og beskyttet mot omgivelsenes turbulens gjennom forvaltningens nøytralitet og strukturer, der målene, planer og instruksjoner for sitt arbeid blir gitt den enkelte fra overordnet politisk nivå. Strukturene og systemene fungerer som buffere for forvaltningens funksjonærer mot omverdenen, der den enkelte ikke er direkte ansvarlig for mål eller konsekvenser av forvaltningens beslutninger. Forvaltningens nøytralitet og likebehandling er et byråkratisk kvalitetsstempel i vårt parlamentariske system, men samtidig er det et system som i prinsippet avviser lokal variasjon og et lokalt erfaringsgrunnlag. Lokale variasjoner og funksjonærens egen erfaring er en trussel mot, og pervertering av de byråkratiske idealene.

I et *interaksjonistisk* perspektiv blir individene synlige (og myndige) aktører (og ubeskyttet) i den forstand at de kommer i et direkte relasjonelt og politisk samhandlende forhold med omgivelsene, og deltar i utforminger av mål, planer og gjennomføring av tiltak. Individene blir deltakere i, og en del av, de turbulente omgivelsene med medansvar for handlingenes konsekvenser. I denne krevende og utfordrende posisjonen er aktørene både deltakere i omverdenen, men også knyttet til organisasjonen gjennom felles visjoner, motivasjon og tro på utviklingens muligheter. På denne måten bringes omverdenen inn i organisasjonen og blir et potensial for utvikling og læring. I dette perspektivet bringes aktørens egen erfaring inn i den enkelte skole og i den enkeltes pedagogiske praksis. I sin ytterste konsekvens vil dette gi anarki eller ”mennesker uten organisasjoner” (Olsen 1978).

Christensen & Kreiner fremholder *usikkerhet* som en stabil utfordring for organisasjonene i dagens omgivelser som karakteriseres som *permanent turbulente* (Christensen and Kreiner 1991). Det er i denne situasjonen at en må søke etter alternative strategier og alternative organisasjonsformer for utvikling.

## 2.1 Om desentralisering

I den ubalansen den pågående samfunnsutviklingen medførte var desentralisering en strategi som utover 70-tallet skulle motvirke maktforvitring og styringsforvirring. Debatten om desentralisering kom til å gjelde en lang rekke samfunnsforhold og innenfor mange sektorer – slik også for skoleverket. I analysen av desentralisering som fenomen er det viktig å kjenne begrunnelsene for desentralisering, hvem som begrunner, hvordan desentralisering blir



oppfattet og definert, og ikke minst hvilken funksjon og effekter desentraliseringen kom til å få både lokalt og sentralt.

En slik begrunnelse er av *demokratiteoretisk* karakter, hvor utflytting av sentral makt skulle utløse lokalt ansvar, kreativitet, engasjement og kunnskap. Dette skulle fylle en lokal selvhjelpfunksjon (Strand 1985), hvor det for skolen var antatt å gi de lokale aktørene større innflytelse, større eierforhold, og slik også større ansvar i den pågående skoleutviklingen.

En annen slik begrunnelse for desentralisering ligger i *kulturell tilpassing*, hvor pedagogisk forskning hevdet lokalorientering og kontekstualitet i undervisningens lærestoff og metode, og hvor pedagogisk refleksjon skulle sikre verdier, kvalitet og likeverdighet i skoletilbudet over hele landet. I mønsterplanen fra 1987 finner vi dette som krav gjennom utarbeidelse av lokale læreplaner og skolebasert vurdering. Disse begrunnelsene legitimerer sammen og hver for seg den lokale kultur og lokale erfaring som styrende i utviklingen av skolen, men fortsatt innenfor rammene av sentral styring. En skole med sentral forankring og lokal variasjon.

En tredje begrunnelse var *effektivitet*, kostnadskontroll og ressursdisponering gjennom tilpassing og ansvar. Gjennom lokale prioriteringer skulle "enhetsprisene", eksempelvis kostnadene pr. elev i skoleverket eller kostnadene pr. pasient/klient i helsevesenet holdes på et lavest mulig nivå (NHO 1990)<sup>4</sup>.

En fjerde begrunnelse ligger i det jeg allerede har vært inne på, et forsøk på å gjenopprette balansen i politisk styring i turbulente omgivelser. I en situasjon med redusert styringskapasitet var fortsatt *styringsviljen* til stede.

Lignende grunner for desentralisering kan gjenfinnes hos flere forskere som har beflittet seg med dette temaet (Tiller 1990; Weiler 1990; Karlsen 1993; Dalin 1995). I de samme forskningsarbeidene fremholdes mange og ulike *effekter* eller *konsekvenser* av desentralisering som styringsideologi, men innenfor fokuset for dette essayets interesse fremholdes pedagogisk desentralisering som vesentlig.

Skolereformer kan vedtas, men gjennomføres ikke i regjeringskvartalene. Implementering, endring og utvikling må skje på den enkelte skole, i det enkelte klasserom og i læringsmøtet mellom lærer og elev. Michael Fullan beskriver implementering slik:

*Implementation is changing practice (with the emphasis on actual rather than assumed use). More fully, implementation is the process of altering existing practice in order to achieve more effectively certain desired learning outcomes for students. The terms innovation, change, and revision are all frequently used in the context of describing implementation.* (Fullan 1988)

Endringer er med andre ord ikke enkeltstående hendinger, men (endrings-)prosesser i en allerede eksisterende praksisverden. I denne praksisverden lærer aktørene hele tiden, noe forsterkes og får oppmerksomhet, mens annet siles ut og glemmes. Lokal og skolebasert vurdering skulle sikre at den enkelte skole selv utviklet kunnskap og kompetanse i en

---

<sup>4</sup> Aktørene i den skolepolitiske debatten var mange, og Næringslivets hovedorganisasjon, NHO, var i denne perioden særlig aktiv, og gjennomførte flere utredninger. I denne sammenheng refereres utredningen "Kunnskapens pris" som var et klart innlegg i debatten omkring Stortingsmelding 37, 1990-1991 "om målstyring i offentlig forvaltning".

desentralisert skole tuftet på eget verdigrunnlag og egenerfaringer i en deltakerstyrt dialog eller verdidebatt.

Skolebasert vurdering ble slik den "metoden" som skulle sette erfaringslæring og aksjonslæring i system i en desentralisert skole, og slik sikre helhet i tenkning og i handling. Gjennom skolebasert vurdering skulle en sikre motvekten til "kenguruskolen", og slik sikre at lokalt forankrede verdier og verdistandpunkter ble en naturlig og styrende del av skolens virksomhet (Tiller 1990; Tiller and Mønsen 1991).

Intern skolevurdering har vært aksjonslæringens utgangspunkt, der skolens aktører gjennom reflektert analyse av egen praksis og erfaring kan utvikle innsikt og kunnskap som i neste omgang kan gi endret og forbedret praksis. Innenfor pedagogisk forskning har mange forskere hatt stor tiltro til den kraften lærernes selvrefleksjon representerer i forhold til utvikling i skolen. Hovedpoenget her har vært profesjonell utvikling gjennom profesjonell autonomi (Stenhouse 1975; Tiller 1986; Dale 1989; Elliot 1991; Hopkins 1998; Tiller 1999).

## 2.2 Debatten om målstyring

Debatten om fornying i offentlig sektor har pågått siden begynnelsen av 80-tallet, og det har utviklet seg en bred diskusjon preget av en retorikk omkring en offentlig sektor i krise. Det er blitt skapt et bilde av en offentlig sektor som er tungrodd, byråkratisk, lite omstillingsvillig (lærevillig), lite effektiv og kostbar. Listen med løsningsforslag har vært lang, men felles for mange av forslagene har vært henvisningene til det private næringsliv som i vekslende "jappetider" fra midten av 80-tallet tilsynelatende har sett ut til å vokse seg inn i "himmelen".

I denne debatten har ulike organisasjonsutviklingsmodeller hatt høy markedsverdi (Røvik 1998), og hvor Per Dalin (1995) hevder tre ulike filosofiske tradisjoner i denne diskusjonen.

*Rasjonalismen søker å gjøre OU mer vitenskapelig, mer teoretisk og begrepsorientert, mer logisk og matematisk. Aktivitetene er ofte innrettet mot å skape modeller og forstå de underliggende krefter i organisasjonen. Pragmatismen søker å gjøre OU mer matnyttig ved å gjøre organisasjonen mer effektiv, produktiv og økonomisk. Eksistensialismen søker å bevege OU i retning av humanistisk tankegang, mot større selvforståelse, mer opplevelsesorientert og personlig vekstorientert. (Dalin 1995)*

Etter at OECD sin ekspertgruppe hadde besøkt vårt land i 1987 og stilt spørsmål om hvordan myndighetene visste noe om tilstanden i norsk skole, ble desentraliseringens fristilling bremsset opp, og i flere offentlige styringsdokumenter gjenfinner vi i ettertid myndighetenes bekymringer over statusen i norsk skole:

*Utviklingen den senere år synes å ha beveget grunnskolen i en uheldig retning. (NOU 1988:28)*

I denne utredningen, som fikk tittelen "Med viten og vilje", innevarsles både et nytt styringssystem og et nytt planverk for utdanningssektoren. Desentraliseringens motkrefter var utløst, og alternative utredninger<sup>5</sup> påpeker sentrale myndigheters manglende kontroll og målstyring som alternativ. I de kretser vet en bedre.

---

<sup>5</sup> Se foran om NHOs bidrag og deltakelse i denne debatten.

*Realiteten er at målstyring forutsetter en funksjonell hierarkisk struktur: Målene formuleres sentralt, og sentrale myndigheter har hånd om virkemidler som sikrer at de gjennomføres. (NHO 1991)*

Desentraliseringen nådde sin yttergrense, og re-hierarkisering og sentralisering skulle gjenreise makt og kontroll hos de sentrale myndigheter. I den videre polemikken omkring desentralisering omdefineres desentralisering til *delegering*, hvor det under overskriften ”*Delegering av statlig oppgaver*” i Stortingsmeldingen om det nye styringssystemet presiseres at en utstrakt *delegering* krever et hierarkisk styringssystem hvor målstyring, resultatvurdering og tilbakerapportering blir viktige komponenter:

*Departementet må derfor ha et apparat som fortløpende kan vurdere om systemet som helhet ivaretar overordnede nasjonale utdanningsmål på en tilfredsstillende måte. (St.meld. 37 1990–1991)*

I meldingen heter det videre om evaluering:

*Målene og hovedmomentene for det nasjonale fellesstoffet i det enkelte fag må likevel være så klare og retningsgivende at det er fullt mulig å evaluere i hvilken grad målene er nådd. (St.meld. 37 1990–1991)*

I Stortingsmelding 47 1995/96 ”om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem” fastslås forskriftsfesting av skolebasert vurdering og formulerer dette slik:

*Departementet vil derfor forskriftsfeste at også grunnskolane skal gjennomføre ei jamnleg vurdering av i kva monn organisering, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa frå skolen si side hjelper til med å nå dei nasjonale måla for grunnskolen. (Min utheving) (St.meld. 47 1995/96)*

Hvor skolebasert vurdering på 80- og 90-tallet representerte en desentralisert og profesjonell refleksjon og autonomi, har myndighetene nå ”fanget” den profesjonelle refleksjonen og inkorporert denne i sin målstyringsideologi. Skolevurdering har slik av mange blitt oppfattet som et forskriftsfestet ritual for skolens aktører, hvor skolen, og slik også praksis, først og fremst endres av faktorer og krefter som ligger utenfor lærernes kontroll. I så tilfelle vil den skolebaserte vurderingen bli ”en refleksjon i bur”, hvor skolevurderingen settes inn i målstyringens mål-middel-strategi, hvor den lokale refleksjonen først og fremst skal dreie seg om de mest hensiktsmessige *midlene* i realisering av de sentrale målsettingene. *Målsettingene* er ikke gjenstand for vurdering, de er ikke rasjonelle eller irrasjonelle, de er a-rasjonelle (Andreassen 1997).

Drøftingen av desentralisering og målstyring som utviklingsstrategier for skolen viser at disse to strategiene gir svært ulikt rom for utvikling med utgangspunkt i den lokale og praksisforankrede egenerfaringen.

### 3. OM VITENSKAP

I dagliglivet møter en begrepet vitenskap i mange og ulike sammenhenger. Både som argument i valg av hårshampo, som argument i valg av vinterdekk og som argument i valg av lærestoff og undervisningsmetoder. Vitenskap skal gi oss sikre og pålitelige svar på de utfordringene vi til daglig står ovenfor, og slik også skille seg fra det vi omtaler som myter, religion eller "common sense" (Rosenberg 2000).

I offentlige utredninger, planer og visjonsdokumenter møter en stadig oftere begreper som «kunnskapssamfunnet» og «vitenskap». Det er etter hvert en alminnelig oppfatning at vitenskap og forskning er det som skal bringe menneskeheten videre, sette oss i stand til å styre og kontrollere omgivelsene, til å determinere vår framtid. I en innstilling fra *Lærerorganisasjonenes skolenevnd* i 1933 uttrykkes det slik:

*Så og si på alle områder drives det nu et målbevisst forskningsarbeide. Man blir mere og mere klar over at dette er uomgjengelig nødvendig for å kunne oppnå de best mulige resultater.*

*Skolen danner ingen undtagelse i denne henseende. Det er nemlig likeså umulig ad spekulativ vei å finne de beste undervisningsmetoder og undervisningsmidler, det høveligste lærestoff, den gunstigste skoleorganisasjonen o.s.v. som man ad denne vei kan komme frem til de beste driftsmåter og driftsmidler i jordbruk og industri f.eks.*

*Virkelig sikre fremskritt kan også i skolen bare skje ad empirisk vei, først og fremst ved forsøk av forskjellig slags.<sup>6</sup>*

Dette var gyldig i 1933. Men antakelsene om vitenskapens og forskningens avgjørende betydning møter vi fortsatt i dagens skolepolitiske debatt. Etter en heftig skolepolitisk disputt midt på 80-tallet vedtas ny læreplan for grunnskolen i 1987. Bare ett år etterpå legges det fram en ny utredning som skal komme til å legge grunnlaget for omfattende skolereformer på 90-tallet (NOU 1988:28). I denne utredningen heter det:

*Samfunnet er mer og mer avhengig av vitenskap, og dermed vitenskapens kvalitet. Våre livsforhold er mindre og mindre naturbestemt og mer og mer samfunnsbestemt: Omgivelsene er i økende utstrekning menneskeskapte. (NOU 1988:28 s. 9)*

Her nevnes ikke bare vitenskap, men også vitenskapelig kvalitet. Hva er vitenskap? Hva kjennetegner vitenskapelig kunnskap, innsikt og forståelse? I et samfunn som i stadig større grad er styrt av vitenskap vil det jo være av vital betydning at vi kan skille mellom det vitenskapelige og det uvitenskapelige. Og altså ikke minst at vi kan velge den kvalitativt beste vitenskapen – den på øverste hylle!

---

<sup>6</sup>Fra innstilling fra *Lærerorganisasjonenes skolenevnd*, 1933. Hos Sandven: "Oppdragelse og vekst" -66, side 13

### 3.1 Om vitenskapsteoretiske posisjoner

#### 3.1.1 Den positivistiske posisjonen

Vitenskapelig optimisme og troen på sosialt entreprenørskap og sosial entrepriser kommer til uttrykk på mange vis. Denne oppfatninga fører i pedagogisk vitenskap til en mekanisk oppfatning av mennesket i sin mest ekstreme form. Mennesket blir et studieobjekt på lik linje med andre objekt i naturen, og på samme måten som for de andre naturobjektene kan vi finne de universelle og allmenngyldige lovene som gjelder for disse objektene i verden. Hans Skjervheim siterer en av opphavsmennene til behaviorismen, John Watson der han skal ha uttalt: ”Gjev meg eit barn ... Og eg skal oppdra det til det de ynskjer, prest, tigger eller tjuv.” Dette utsagnet illustrerer Skjervheim sitt poeng om at en positivistisk pedagogisk tradisjon, i prinsippet er en autoritær pedagogikk preget av et subjekt-/objekt-forhold, eller en objektivisering i den pedagogiske situasjonen (Skjervheim 1992).

Denne tilnærmingen til pedagogisk teori og forskning samsvarer også med en funksjonalistisk forståelse av skole og utdanning, som institusjoner som skal tjene visse funksjoner i oppbyggingen av vårt samfunn. Dette funksjonalistiske perspektivet rommer en forståelse av at sosiologien, og pedagogikken, forklarer menneskelige handlinger som regulære mønster eller lover etter forbilde fra naturvitenskapene. Utfordringene blir da hvordan vi kan anvende denne vitenskapelige innsikten i utforming av en skole og en undervisning som gir barn og unge de rådende eller ønskelige normer, holdninger og kunnskaper som sikrer både samfunnets vedlikehold og stabilitet, men også ivaretar utvikling og evne til å delta i framtidige og komplekse roller i framtidssamfunnet.

I dette perspektivet ble utdanningsforskningens viktigste oppgave å utvikle en undervisningsteknologi som kunne anvendes i den pedagogiske praksis i skole og klasserom. Atferdsforskningen innenfor psykologien, den såkalte behaviorismen, skulle bli et viktig tilskudd innfor det positivistiske perspektivet. En viktig bidragsyter innenfor dette perspektivet er B. F. Skinner, som gjennom de utforskede prinsippene om operant betinging i 1968 skriver:

*... the advances which have recently been made in our control of the learning process suggest a thorough revision of classroom practices and, fortunately, they tell us how the revision can be brought about.* (Skinner 1968; in Carr and Kemmis 1986)

Disse utfordringene rommer imidlertid også verdispørsmål eller utfordringer av normativ karakter, spørsmål som ikke kan besvares innenfor en klassisk positivistisk forskningsinnsats.

Dette positivistiske perspektivet har gitt oss et teknisk syn på verden og på samfunnet der kunnskap og vitenskapelig innsikt skal være redskapene i den sosiale entreprenørens arbeid i bygging av framtidssamfunnet. De logiske positivistenes søken etter mening og verifikasjon kom på mange måter til å stå for en rendyrking av det rasjonalistiske idealet, bygd på matematisk logikk og naturvitenskapens tilnæringsmåte til sine studieobjekter. Arne Næss er en av de fremste innenfor denne vitenskapsteoretiske retningen her til lands, og han har formulert fem kjennetegn på hva som markerer overgang til vitenskap (Næss 1980):

1. Overgang til større generalitet.
2. Løsrivelse fra praktisk anvendelse.
3. Økt institusjonalisering og tradisjonsbundethet.

4. Økt systematisering grundighet, nøyaktighet, dybdeperspektiv, *ut over dagliglivets krav*.
5. Økt spesialisering.

Felles for disse ”kjennetegnene” er at de alle støtter en positivistisk vitenskapsforståelse, hvor vitenskapelig kunnskap løsrives fra praksis, og hvor vitenskap blir en form for institusjonalisert viten som gjør krav på å ha den høyeste kvalitet innenfor sitt område.

En urimelig vekt på det generelle vil kunne komme til å avvise den lokale (spesielle) erfaring, kyndighet og innsikt, og slik også en avvisning i forhold til lokale initiativ i definering og løsning av lokale problem. Kravet til generalitet vil i neste omgang kunne føre til en ensretting så vel faglig som kulturelt.

Løsrivelse fra praktisk anvendelse, altså en vitenskap for vitenskapens egen skyld, vil sammen med generalitetskravet kunne føre til elitisme, elitedyrkelse. Institusjonalisering av vitenskapen henger nøye sammen med tradisjonsbindingene. Undersøkelser, forskning og innsikter som ikke belegges i allerede eksisterende forskning, vil neppe bli anerkjent som vitenskap. I kommunikasjonen innenfor den vitenskapelige institusjonen avgjøres hva som skal gjelde som vitenskapelig viten.

Kravet om økt systematisering og nøyaktighet kan sees på som et bidrag til spesialisering og fragmentering. Herom sier Arne Næss i 1980:

*Nøyaktighet kan resultere i vitenskapelig ”akribi” eller ”lommerusk-forskning” – hårfin nøyaktighet i detaljer uten interesse og relevans. Viktigere er kanskje at akribi fostrer avsky for presserende problemer man vet, eller går ut fra ikke lar seg løse med stor nøyaktighet. (Næss 1980)*

Vitenskap kan slik bli gjort kontekstuavhengig og a-historisk. De vitenskapelige fakta kan slik bli løsrevet fra verdier, normer og den virkelighet de utgår fra. Vitenskap blir nøytral og avideologisert. Et instant produkt for anvendelse, overføring og implementering av enhver og i enhver prosess.

### *3.1.2 Et fortolkende perspektiv i samfunnsvitenskapene*

Kritikken mot den positivistiske vitenskapstradisjonen og den behavioristiske forskningen kom til å bli sterk i siste halvdel av 1900 tallet. Kritikken kom fra mange hold, og flere hevdet, i motsetning til funksjonalistene, at samfunnet ikke er et uavhengig system som etableres og vedlikeholdes av faktorer utenfor systemet eller systemets medlemmer. Den sosiale realiteten er en prosess der indre meningsstrukturer etableres og opprettholdes gjennom aktørenes fortolkning i den sosiale samhandlingen. Den objektive virkeligheten er et resultat gjennom fortolkning i internaliserings- og eksternaliseringsprosesser i sosial samhandling i samfunnet (Berger and Luckmann 2000). Forskningens oppgave blir da å avdekke aktørenes meningsstrukturer, og hvordan disse meningsstrukturene konstituerer og opprettholder de sosiale realitetene. I utdanningsforskningen handler det slik om å avdekke hvordan en ”objektivert” utdanningsrealitet er skapt gjennom internalisering og eksternalisering, og slik blir tatt for gitt.

Mye skoleforskning har tatt utgangspunkt i de ”nye” sosiologiske teoriene. I ”Lofotprosjektets” sluttrapport oppsummerer Karl Jan Solstad disse teoriene slik:

*Kjernen i disse teoriene er at de tar avstand fra kunnskap, viten, ja til om med virkelighet som noe absolutt, gitt og uforanderlig. Samfunnet er sosialt konstruert og det vedlikeholdes og endres gjennom stadig samhandling menneskene imellom. I enhver situasjon hvor mennesker samhandler (og vel også for det enkelte individ om det så er aleine), skjer det kontinuerlige meningsbrytninger, forhandlinger mellom deltakerne, og disse meningsbrytningene danner igjen grunnlaget for nye modifikasjoner av "virkeligheten". Den virkelighet vi kjenner, den kunnskap vi har, er derfor relativ, dvs. avhengig av i hvilken sosial sammenheng vi har dannet oss av fenomenene. (Høgmo, Solstad et al. 1981)*

I dette perspektivet blir vitenskapens og forskningens oppgave å bidra til å øke aktørens forståelse av seg selv gjennom fortolkning og begreper i den sosiale verden han er en del av. Dette i motsetning til et positivistisk utgangspunkt hvor en gjennom testbare hypoteser søker etter generelle lover og absolutt kunnskap. En kunnskap som slik skal anvendes, eller "implementeres" i det sosiale feltet.

Det var naturvitenskapens "objektivering" av mennesket som var Hans Skjervheim sitt hovedpoeng når han hevder at pedagogikken ikke er en ren teoretisk vitenskap, men springer ut fra en *praktisk* interesse, en praksis som krever innsikt og verdiforankring. Om denne innsikten og verdiforankringen mangler, vil en ikke lengre ha noe *bestemt* å si andre:

*Men nettopp då kan spørsmålet etter ein teknikk til å meistra dei menneskelege problema med melde seg med stor styrke. I oppsedinga vert det spørsmål etter tekniske løysingar når ein ikkje lenger har noko bestemt å seia til andre. Her er det då ein stiller store forventningar til den moderne sosiologien og psykologien, og dette vert grunnlaget for ei påfallande sterk pedagogisk optimisme. (Skjervheim 1992)*

Kritikken av det fortolkende perspektivet er reist fra flere hold. Fra et positivistisk perspektiv hevdes at den fortolkende tilnærmingen ikke makter å gi gyldige generaliseringer, eller å frambringe objektive standarder for frambringning av teoretiske begrunnelser.

Videre hevder kritikere at de vitenskapelige forklaringene innenfor det fortolkende perspektivet ikke fanger inn strukturene, rammebetingelsene eller de sosiale fenomenene aktørene er en del av. Metodologisk individualisme kan føre til en konservatisme i forhold til sentrale spørsmål omkring makt og sosial endring, der aktørenes individuelle erfaringer og fortolkning vil gjenskape de betingelsene samhandlingene forekommer i (Gilje and Grimen 1993).

En fortolkende tilnærming sammen med metodologisk individualisme vil kunne føre til at relasjonene mellom aktørenes fortolkninger og den sosiale realiteten eller strukturene disse fortolkningene blir gjort innenfor, ikke fanges inn eller blir en del av de vitenskapelige forklaringene. I så fall vil en slik tilnærming ikke kunne gi noen teoretiske bidrag til hvordan endringer i handlingskontekstene kan takles. En endring i individenes fortolkning og hvilke meninger de tillegger sine handlinger vil alene ikke kunne endre de sosiale betingelsene handlingene foregår i. Dette vil være en naiv antakelse om hvordan endringer av individuelle forestillinger vil ha effekt på endringer i sosiale grupper eller samfunn – eller en skole (Carr and Kemmis 1986).

### 3.1.3 Et kritisk perspektiv i samfunnsvitenskapene

Kritisk samfunnsteori har sitt utspring i den såkalte "Frankfurterskolen", et tverrfaglig miljø som ble etablert ved Universitetet i Frankfurt omkring 1930. Kjente navn fra dette miljøet er Max Horkheimer (1895–1973), Theodor W. Adorno (1903–1969) og Herbert Marcuse (1895–1979). Dette miljøet ønsket å etablere et alternativ til det som ble oppfattet som en "borgerlig" vitenskapsforståelse innenfor samfunnsvitenskapene. I motsetning til positivistene hevdet Frankfurterskolen at det ikke finnes en nøytral beskrivelse av sosiale fenomener. Samfunnsteorier vil enten være kritiske til rådende maktforhold eller tilslørende ovenfor undertrykkingsforhold (Eriksen and Weigård 1999).

Et hovedanliggende for den kritiske samfunnsvitenskapen, slik den etter hvert er utformet av Jürgen Habermas, en av de "yngre" arvtakerne til Frankfurterskolen, er å utfordre relasjonen mellom teori og praksis, hvor kritisk samfunnsvitenskap søker en samarbeidende prosess der utvikling i forståelse og innsikt hos aktørene setter dem i stand til å handle solidarisk som gruppe i et samfunn. Stephen Kemmis og Wilfred Carr uttrykker det slik:

*A critical social science is, for Habermas, a social process that combines collaboration in the process of critique with the political determination to act to overcome contradictions in the rationality and justice of social action and social institutions. A critical social science will be one that goes beyond critique to critical praxis; that is, a form of practice in which the "enlightenment" of actors comes to bear directly in their transformed social action. This requires an integration of theory and practice as reflective and practical moments in a dialectical process of reflection, enlightenment and political struggle carried out by groups for the purpose of their own emancipation. (Carr and Kemmis 1986)*

Habermas bestrider vitenskapen som den eneste målestANDARD for hva som skal gjelde som gyldig kunnskap. I motsetning til vitenskapenes krav om objektiv og nøytral beskrivelse av virkeligheten, søker han å vise hvordan ulike menneskelige interesser skaper ulike former for kunnskap. For Habermas er slik kunnskap et resultat av menneskelig aktivitet som er motivert ut fra ulike behov og interesser.

Gjennom teoriene om kunnskapskonstituerende interesser søker Habermas å vise sammenhengene mellom epistemologi og vitenskap. Sentralt i disse teoriene er altså hvordan ulike kunnskapstyper, og ulike vitenskapstyper, er utformet av den eller de spesielle menneskelige interessene de tjener. Her hevdes tre kunnskapskonstituerende interesser – *teknisk, praktisk og emansipatorisk* – som hver for seg kommer til uttrykk gjennom ulike kunnskaps- og handlingstyper, og som realiseres gjennom ulike media, og som i siste instans resulterer i tre ulike vitenskapstyper.

<b>Interesse</b>	<b>Kunnskap</b>	<b>Medium</b>	<b>Vitenskap</b>
Teknisk	Instrumentell (kausalt forklarende)	Arbeide	Empirisk-analytisk eller naturvitenskapene
Praktisk	Praktisk (forstående - fortolkende)	Språk	Hermenautikk eller fortolkende vitenskap
Emansipatorisk	Emansipatorisk (refleksjon)	Makt	Kritisk vitenskap

(Etter Carr & Kemmis 1986)



Det kan være verdt å understreke at Habermas ikke avviser noen av disse vitenskapstypene, men at de har hver sin egenart. Det som imidlertid avvises er det som kan kalles ”den positivistiske” eller ”scientistiske” forståelse av samfunnsvitenskapen fordi dette har sitt utspring i naturvitenskapene. Fra en positivistisk synsvinkel står vi ovenfor en verden av fakta, det som er, det sikre gitt uavhengig av enhver observatør. Dette er, sier Habermas, å gi vitenskapen et objektivistisk skinn da den grunnleggende interesse som vitenskapen bunner i blir skjult (Habermas 1969).

Søren Kjørup innleder sin bok ”Forskning og samfund” med setningen ”Vitenskap er mange ting” (Kjørup 1985). Jeg har i det foregående kort forsøkt å gi noen bilder fra den vitenskapsteoretiske ”virkelighet” hvor vitenskap *er* mange ting, og hvor vitenskap ikke fremstår så entydig og uproblematisk som en i offentlige proklama og visjoner kan få inntrykk av.

#### 4. OM FORSKNING

I disse vitenskapsteoretiske posisjonene vil erfaring og erfaringsbegrepet ha ulikt innhold. På samme måte som de ulike perspektivene er forskjellige, vil også forskningen, de metoder og den forskningslogikk som ligger til grunn for denne forskningens erfaringsgrunnlag avvike fra hverandre.

Mye av forestillingene om de store fremskrittene i dagens samfund er, som jeg tidligere har vært inne på, knyttet til troen på forskning og vitenskap. En voldsom teknologisk utvikling og framgang i slutten av forrige hundreår, særlig knyttet til utviklingen innen datateknologien, har ført til en enorm oppmerksomhet og ressursinnsats på dette området, eller rettere på disse forskningsfeltene. Noe som i neste omgang har ført til en oppfattelse av hva vitenskap og forskning er, teknisk, eksperimentell og nyskapende virksomhet. En virksomhet som primært er rettet mot frembringelse av nye produkter til anvendelse i menneskets tjeneste.

Denne forskningens teknisk/instrumentelle rasjonalitet har vunnet innpass langt ut over det tekniske eller det naturvitenskapelige området. Det såkalte ”mål-middel-pedagogikken” på 50- og 60-tallet forfektet nettopp denne typen rasjonalitet, hvor midlene ble det som ble grunnlaget for vurdering. Rasjonaliteten ble vurdert i forhold til hvorvidt en hadde valgt de mest rasjonelle midlene i forhold til de oppsatte mål. Målene i seg selv var ikke gjenstand for vurdering, enn si forskning, de var ikke rasjonelle eller irrasjonelle, de var a- rasjonelle. Mye av den skoleforskningen som var igangsatt i etterkrigstiden og fram mot 70-tallet hadde nettopp mål-middel-modellen som utgangspunkt. Jeg vil nevne som eksempel alle de forsøkene som ble gjennomført med tanke på utvikling av programmert undervisning som igjen skulle effektivisere undervisningen.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Parallellene til dagens debatt om IKT i utdanningen er mange. Denne utviklingen har gitt næring til en fornyet pedagogisk og utdanningspolitisk optimisme, hvor satsing på IKT skulle bidra til å føre norsk utdanning i verdenstoppen. Nasjonalt har det de siste 5 årene vært bevilget over en milliard kroner alene til gjennomføring av nasjonale handlingsplaner for IKT-satsingen. (IKT i utdanningen 2000–2003, og Program for digital kompetanse 2004–2008) Dette er en betydelig innsats når en ser det i forhold til at de samlede bevilgningene til forskning i Norge var på ca. 12 milliarder for 2003. I 1997 ble ”Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning” (ITU) opprettet ved Universitetet i Oslo, og denne prosjektorganisasjonen skulle i prosjektperioden fungere koordinerende for forsknings- og utviklingsarbeidet knyttet til IKT-satsingen i utdanningssektoren som departementet initierte. ITU er nå etablert som en permanent institusjon, og skal sikre videreføringen av dette arbeidet på permanent basis.

Denne forskningen hadde flere av de klassiske kjennetegn på vitenskap (jfr. Næss foran). Den læringsteoretiske utviklingen hadde nådd et utrolig høyt generalitetsnivå. Den undervisningsteknologiske utviklingen nådde et tilsvarende høyt spesialiseringsnivå. Denne forskningen var atskilt fra praksis i den forstand at de pedagogiske anbefalingene var blitt kontekstuavhengige. Dette skulle igjen gi en høy grad av objektivitet og nøytralitet, og sikre en mest mulig effektiv implementering av den beste undervisningen, læringen var ”kontrollert”.

I den alminnelige skolehverdagen har mye av denne forskningen gitt liten mening for den praktiserende lærer eller leder. De utfordringene læreren/lederen opplever å stå ovenfor og de lokale erfaringene er ofte av en annen natur og en annen karakter enn det denne forskningen synes å kunne gi svar på. Har dette bidratt til å etablere en asymmetri mellom forskningens begreper og erfaringer og lærerens/lederens erfaringsverden? Har dette videre medvirket til forestillingene om en ”praksisfjern” forskning og tilsvarende forestillinger om en ”teorifiendtlig” lærer?

Har så *positivismekritikken* og de nye vitenskapsteoretiske ”paradigmene” i samfunnsvitenskapene gitt et nytt epistemologisk grunnlag og utgangspunkt i skoleforskningen? Eller kan denne kritikken synes like aktuell i dagens skoleforskning?

Kritikerne av positivismen hevder å ha et annet grunnlag og en annen forståelse av den sosiale realitet enn positivismen. Men også de *positivismekritiske* vitenskapsteoretiske posisjonene uttrykker ambisjonene om å gi uttrykk for *virkeligheten* slik den er. Imidlertid, hevder Roar Hagen, opprettholder positivismekritikerne fortsatt det positivistiske skillet mellom den sosiale realitet og den vitenskapelige iakttakeren, eller forskeren. Forskeren fastholder sitt utenfra-blikk i datainnsamling og analyse i ”trygg” avstand fra det sosiale feltet som studeres. I epistemologisk forstand blir slik positivismekritikken selv positivistisk, hevder Hagen (Hagen 2002).

Til tross for den ontologiske fokuseringen i den ”etter-positivistiske” sosiologien og samfunnsvitenskapene så synes det ikke som om den metodologiske refleksjon i tilstrekkelig grad har utviklet metoder og teorier tilsvarende:

*Den positivistiske praksis innbakt i statistiske metoder og analyseteknikker fortsatte ufortrødent. Generelt synes empirisk orientert forskning å være en evig kilde til spontanpositivisme. (ibid.)*

Hagen framfører her et ekstremt standpunkt, hvor enhver objektivisering eller objektiv iaktakelse hevdes å være positivistisk. Dette gir en overforenkling av de empiriske vitenskapene og forskningens empiriske grunnlag. Forskning, og slik også samfunnsforskningen, har et empirisk grunnlag, men det er ikke slik at all objektivisering er positivisme. Det er når objektiveringen blir *absolutt* at en kan hevde en positivistisk forståelse i følge Hans Skjervheim, en av de sentrale positivismekritikerne her til lands:

*Generelt skal eg tala om objektivisme når den objektivierende holdningen vert absoluttert, det vil seia når ein berre vil sjå alt under synsvinkelen fakta og faktisitet. Eit anna namn for det same er positivisme. (Skjervheim 2002)*

Det er når forskningen avstår fra dialogen, og mennesket blir et objekt hvor forskeren ikke deltar i vurderingen av de menneskelige erfaringene at en kan snakke om positivisme.

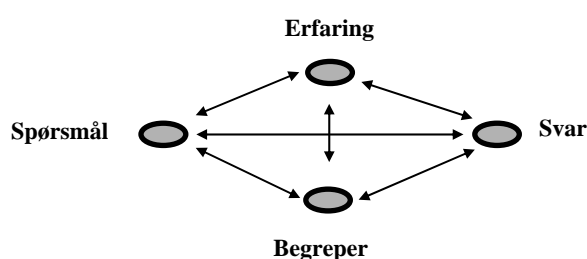
Mangfoldet i norsk skoleforskning stort, og positivisme representerer neppe noe hovedtrekk i den vitenskapelige og forskningsbaserte kunnskapsdanningen innenfor skoleforskningens område i dag, antakeligvis finner vi den knapt.

#### 4.1 Et forskningsopplegg

Ragnvald Kalleberg argumenterer for at ulike elementer i et forskningsopplegg ikke må behandles isolert eller atskilt fra de aktuelle forskningsspørsmålene, forskningsoppleggets karakter eller den vitenskapsteoretiske forståelse. Han presenterer hva han kaller et *fellesvitenskapelig forskningsopplegg*, et forskningsopplegg hvor elementene er så generelle at de også vil kunne være felles for så forskjellige fag som biologi, kjemi, sosiologi, historie og litteraturvitenskap (Kalleberg 1996).

Utarbeidelsen av en slik forskningsplan vil utfordre de vitenskapsteoretiske spørsmålene og grunnlagsproblemene. En slik forskningsplan vil kunne representere en strategi eller det *analytiske grepet* som åpner for en dialog mellom vitenskapsteorien og forskningens praksis.

(Modell etter Kalleberg 1996)



I et forskningsopplegg inngår det nødvendigvis en rekke synspunkter på hva som det er verdt å forske om, hva som er vitenskapelig tilfredsstillende måter å skaffe seg erfaringer på, og hvordan en god analyse av et materiale skal gjennomføres, eller hva som skal være kravene til forskningens resultater.

Kalleberg hevder videre at en kan identifisere tre typer forskningsspørsmål: *Konstaterende*, *vurderende* og *konstruktive*. Avhengig av hvilke forskningsspørsmål som stilles vil en tilsvarende kunne identifisere tre ulike forskningsopplegg: Det konstaterende forskningsopplegg, det vurderende forskningsopplegg og det konstruktive forskningsopplegg.

I et *konstaterende forskningsopplegg* er en opptatt av hvordan og hvorfor noe er, var eller vil kunne bli. I et konstaterende forskningsopplegg vil en være opptatt av beskrivelser og forklaringer, hvor forskeren etterstreber en mest mulig nøytral posisjon i forhold til aktører og i forhold til feltet.

I et *vurderende forskningsopplegg* er en opptatt av hvilken verdi en sosial realitet har. Besvarelsen av vurderende spørsmål involverer forskeren i normative spørsmål og i normativ argumentasjon. I vurderende forskningsopplegg får samfunnsforskningen en samfunnskritisk rolle, hvor forskningen utfordres i sammenhengende argumentasjon, dokumentasjon og åpen publisering.

I det *konstruktive forskningsopplegg* går forskeren lengre enn bare å konstatere eller å fremstille en vurderende analyse av en gitt sosial realitet. I det konstruktive forskningsopplegget deltar forskeren i utviklingen av en aktuell situasjon for å utvikle denne i en bedre eller mer tilfredsstillende retning. Her hevder Kalleberg en tredelt typologi: variasjon, imaginasjon og intervensjon. Intervensjonen er det som tydeligst utfordrer samfunnsforskeren eller pedagogen i deltakelse og det å gripe inn i det feltet som studeres. Det intervenserende forskningsopplegget har et todelt siktemål: å generere ny kunnskap og

innsikt, og å forbedre det feltet som danner ramme for kunnskapsutviklingen (Kalleberg 1996; Tiller 1999).

Ut fra det foregående vil et *konstruktivt forskningsopplegg*, der forskeren deltar i det studerte feltet, være det som ligger nærmest opp mot aksjonsforskning. Intervensjonen i feltet blir *aksjonen* og en del av forskningsopplegget – og samtidig en del av studiefeltet. Samfunnsforskeren blir selv en aktiv deltaker og *aksjonsforsker* i de pågående samfunnsforandringene sammen med praksisfeltets aktører. I dette samarbeidet vil ikke den klassiske rollen som ”flue på veggen” (for eksempel som observerende deltaker) være den beste. Denne rollen åpner ikke for erfaringer fra skolekulturen, erfaringer som rommer både engasjement og motstand mot forandringer. En mer passende karakteristikkk vil i følge Kalleberg være ”den sokratiske klegg” (ibid., s. 55).

#### 4.2 Om aksjonsforskning

”Teacher as researcher”, eller lærerforskning, er begreper som vanligvis blir tilbakeført til L. Stenhouse (1975). Han var bekymret for den store avstanden mellom tradisjonell pedagogisk forskning og læreren sin hverdag, og oppmuntret derfor lærerne til å engasjere seg i forskning i eget klasserom. Gjennom egen forskning skulle lærerne både utvikle adekvat pedagogisk teori og heve sin egen kompetanse.

Lærerforskning er først og fremst blitt knyttet til aksjonsforskning, praktisk og problemorientert forskning hvor en viktig del av formålet er endring (til det bedre).

Aksjonsforskningsbegrepet tilbakeføres vanligvis til Kurt Lewin, som utviklet ideene om aksjonsforskning gjennom sine felteksperimenter. Han hevdet en tett relasjon mellom teori og praksis, og hevdet kontrollerte eksperimenter i praksisfeltet som en bedre forskningsstrategi enn laboratorieforsøk.

Imidlertid har aksjonsforskningsbegrepet senere først og fremst blitt utviklet i opposisjon til en positivistisk forskningstradisjon, og da særlig utviklet innenfor organisasjonsutvikling, arbeidslivsforskning og skoleutvikling. Peter Reason definerer aksjonsforskning slik:

*... action research is a participatory, democratic process concerned with developing practical knowing in the pursuit of worthwhile human purposes, grounded in a participatory worldview which we believe is emerging at this historical moment. It seeks to bring together action and reflection, theory and practice, in participation with others, in the pursuit of practical solutions to issues of pressing concern to people, and more generally the flourishing of individual persons and their communities.*  
(Reason and Bradbury 2000)

Tom Tiller (1999) argumenterer for at aksjonsforskning ikke må knyttes til en metode eller en metodetradisjon, men at aksjonsforskning er en *forskningsdesign*, eller

*et helhetlig forskningsopplegg av konstruktiv karakter, hvor forskeren aktivt deltar i forandrende inngrep i det studerende feltet.* (Tiller 1999)

Det sier seg selv at i utviklingen av begrepet aksjonsforskning finner vi mange nyanser i definisjonene. I min hovedoppgave i pedagogikk formulerer jeg følgende definisjon:

*Aksjonsforskning er forskning av og med deltakere i sosiale situasjoner, hvor forskningen i tillegg til å beskrive og forklare en situasjon, også omfatter en planlagt handling (aksjon) som arbeider for å forandre denne situasjonen. Handlingen underlegges en systematisk observasjon som skal danne grunnlag for vurderinger av handlingens konsekvenser. (Andreassen 1997)*

Utallige er de utviklingsprosjektene som har "lånt" aksjonsforskningens prinsipper, metoder og forskningsopplegg, men nivåene i forskningsprosessene blandes, og aksjonsforskningens vitenskapelige status er ennå preget av stor uklarhet og uenighet (Tiller 1995).

En tilsynelatende kaotisk og ustyrlig skolehverdag er sammenvevd av mange små og store sammenhenger. Handlinger og hendelser henger sammen i økologiske nettverk. Behovet for å forstå denne helheten og styrke helhetstenkingen har gitt en søking etter forskningsmetoder og forskningsstrategier som fanger denne helheten og belyser relasjonene. Lærerforskning, skolevurdering, aksjonsforskning og aksjonslæring har hver for seg og sammen bidratt til økt relasjonstenkning.

Metodespørsmålene har derfor stått sentralt i denne debatten. I aksjonsforskning avvises ikke kvantitative metoder eller tilnærminger, men de har ikke den hegemoniske dominansen som i positivistisk forskning. De kvalitative metodene som deltakende observasjon, kvalitative intervju og feltarbeide er blitt de redskapene som en gjennom aksjonsforskning forsøker å fange denne økologiske helheten med. I kvalitative metoder og i feltarbeid er det nettopp de relasjonelle sidene i den sosiale konteksten som er i fokus. Gjennom forståelse av relasjoner og relasjonssystemer kan også sosiale strukturer og prosesser fanges opp, og i neste omgang gi grunnlag for generaliseringer. "Det generelle kommer ofte best fram i det spesielle." (Tiller 1997)

Aksjonsforskning handler altså om å inngå i forskende fellesskap med praksisfeltet, og dette er en krevende og utfordrende forskerposisjon. "Alle forskere er ikke nødvendigvis gode aksjonsforskere", sier Tom Tiller, som har lang erfaring som aksjonsforsker (ibid). I det følgende vil jeg drøfter noen sider ved det empiriske elementet, *erfaringsgrunnlaget*, i denne forskningsmodellen.

## 5. AVSLUTTENDE DRØFTING - EGENERFARING I FORSKNING OG UTVIKLING

Filosofen Jon Hellesnes refererer Montaigne et sted: *"Fornufta ovrrar seg i så mange former at vi ikkje veit kva for ei av dei vi skal godta, og erfaringa byr på like mange."* Slik var det mot slutten av 1500-tallet. Hvordan er det nå, spør Jon Hellesnes. (Hellesnes upub.)

I den positivistiske forskningen stilles det strenge krav til erfaringene. I naturvitenskap er det den strengt metodisk kontrollerte erfaringa som gjelder. Det er en erfaring som kan gjentas. Om forskeren oppstiller de samme eksperimentelle randvilkårene, får han de samme resultatene, altså den samme erfaringa. Erfaringa er den samme i år som i fjor. Og til neste år. De strenge empiristene hevder et vitenskapsideal fri for metafysisk spekulasjon og "uforgiftet av de fordommer som vi har en sterk tendens til å legge til, og blande med, våre sanseintrykk; bare sanseintrykkene er ren erfaring i egentlig forstand." Det er denne forestillingen Popper kaller "bøtte-teorien for forstanden". En teori som hevder kunnskap og erfaring som akkumulerte hukommelsesspor satt av tidligere sanseintrykk. (Popper and Døderlein 1981).

I opposisjon til denne forestillingen hevder Popper en alternativ teori der observasjon forutsetter et system av forventninger, spørsmål, interesser eller hypoteser som går forut for observasjonen. Disse forventningene omtaler han som "forventningshorisonter" som gir retning og ramme for våre observasjoner. Forventningshorisontene skiller seg fra hverandre både i bevissthetsnivå og i innhold, men er nødvendige som referanseramme for å gi våre erfaringer, handlinger og observasjoner mening og betydning. Observasjoner og erfaringer som "kolliderer med visse forventninger" kan i noen tilfelle påvirke vår forventningshorisont som eksplosjoner, som kan tvinge oss til å rekonstruere eller endre hele vår forventningshorisont. Denne rekonstruksjonen representerer slik et nytt trinn i vår erfaringsutvikling, der vår forventningshorisont rekonstrueres på et høyere trinn og vi har skapt en forklaring av de observerte situasjonene (ibid.).

Det er denne rekonstruksjonen Hellesnes rammer inn når han peker på en annen type erfaring, en *overskridende* erfaring: *"Erfaring som ikkje let seg predikere og kontrollere, erfaring som sprengjer ramma for alt vi hittil har tenkt og trudd, alt det vi har ordna verda ut frå."* (Hellesnes upub.)

Overskridende erfaring, hevder Hellesnes, er en nødvendig forutsetning for utvikling av *kvardagsvisdom*. "Kvardagsvisdommen" er stundom taus kunnskap, taus viten. "Kvardagsvisdom", sier Hellesnes videre, har en bare om en også tidvis har hatt distanse til livsforma si. Distanseringa kan skje ved *"skakande erfaringar av det overskridande slaget*. Men overskridende erfaringer kan også skje gjennom "reiser", tenkning og refleksjon.

Kritisk refleksjon over de daglige erfaringene er et varemerke i aksjonslæring (Tiller 1999). I en felles refleksjonsprosess rettes fokus mot praktiske handlinger og hendinger i skolens hverdag. I denne læringsprosessen utveksles og konfronteres erfaringer fra praksisfeltet og knyttes til framtidige handlinger og konsekvenser gjennom refleksjon. Hverdagslivets konfrontasjoner med vår omverden er en slik kilde for tenkning og refleksjon. Gunnar Skirbekk rammer dette inn slik:

*Ved å spele på språket kunne vi seie at liksom vi ved er-kjenning inderleggjer og tileignar oss kritisk og medvite det som vi kjenner, så står er-faring for ei*

*inderleggjort tileigning av det å fare, eller reise. Ved å fare om på livets hav og ved å ta til oss det vi lærer blir vi er-farne. (Skirbekk 1984)*

Men skal vi erfare i reisen ”på livets hav” må vi også kunne *se*. Dette viktige poenget er filosofen Jakob Meløe opptatt av når han snakker om erfaring. Hans utgangspunkt er at det er ut fra vår egen erfaring vi *ser* og forstår andre. Dette rommer et annet poeng hos Popper, at det er ut fra vår forventningshorisont vi former våre hypoteser, og at observasjon er en aktiv og kreativt søkende handling knyttet til våre erfaringer. Og egen erfaring får vi gjennom den virksomheten eller den verden vi selv tar del i eller er en del av.

*De virksomheter vi ikke selv har erfaring fra, forstår vi på det eller de trinn der de er av samme form som virksomheter vi har erfaring fra. Rikdommen eller fattigdommen i det vi ser svarer til rikdommen eller fattigdommen av våre egne erfaringer. (Meløe 1997)*

Poenget blir at skolen tar forskjellig skikkelse alt etter hvor du ser den fra. Den kunnskap, innsikt, forståelse og erfaring den enkelte aktør har former et stort og uoversiktlig system, og et reflektert forhold har en bare til den delen av helheten en selv har erfaring fra eller er del i. Jakob Meløe sier det slik:

*Den vitenskapsteoretiske moralen er, at skal vi skaffe oss et godt grep om folks forskjellige begreper om verden, om den verden de selv er virksomme i, så skal vi skaffe oss erfaringer fra de virksomhetene deres begreper stammer fra og har hatt sitt feste i. Og skaffer vi oss ikke et godt grep om folks forskjellige begreper om verden, får vi heller ikke et godt grep på deres egen forståelse av sin tilværelse. (Meløe 1992)*

Denne praktiske erfaringen er en erfaring som er gyldig for den eller dem det gjelder i den handlingskonteksten som omgir situasjonen. Men denne erfaringen er også etterprøvable og reviderbar, og erkjennes i samspill med omgivelsene. Aksjonsforskning blir i denne sammenhengen en mulighet i revisjon og utvikling i praksisfeltets egenerfaringer. En utvikling der forskeren bidrar med teori, begreper og spørsmål knyttet til aktørenes erfaringer. Gjennom nær tilknytning til praksisfeltet vil forskeren kunne få ”et godt grep om folks forskjellige begreper om verden”. Forskningsspørsmålene gir retning for aksjonsforskningen og avgjør forskningens empiri og datainnsamling. Forskningsprosessen blir slik en argumentativ bevegelse mellom spørsmål, begreper, erfaringer og svar. Det er denne prosessen Cato Wadel omtaler som ”forskningens runddans” (Wadel 1991).

Men forskningen krever også analytisk distanse. Aksjonsforskeren stilles ovenfor mange dilemma, der vekslingen mellom nærhet og distanse vil være en stadig utfordring. For forskeren vil dette bety en kontinuerlig veksling mellom forskningens verden og praksisfeltet.

En god forsker blir slik først og fremst et menneske med erfaringer fra forskjellige verdener, hvor forskeren kan bidra med spørsmål, refleksjon, ny forståelse, nye begreper og nye handlinger inn i praksisfeltet (Bjørnsrud 2003).

En skole er et innviklet økologisk samspill preget av sosialt sterke situasjoner med sterk handlingstvang og handlingstetthet. Mye av våre kunnskaper og viten vi anvender i skolen, den praktiske kunnskapen, er i virkeligheten biprodukter av handlingene selv. En erfaringsbasert kunnskap tilegnet gjennom egen virksomhet i skolen.

Mye av det som er den *teoretiske* kunnskapen om skolen, flyter slik på en understrøm av disse praktiske og ofte tause kunnskapene. I skolens praksis møter en dette i mange sammenhenger.

Taus kunnskap er et begrep som er skapt av filosofen Michael Polanyi, og er i denne forbindelsen et begrep om noe av det samme, en restkategori vi ikke umiddelbart kan analysere eller ha sikker kunnskap om (Polanyi 1967; Grimen 1991). Det er dette Jakob Meløe berører når han hevder at erfaring er ”å tilegne seg de begrepene som er innebygd i virksomheten selv”. En innenfraforståelse som både rommer den sikre viten *og* de tause kunnskapene som er en del av denne virksomheten.

Dataprogrammert timeplanleggingssystemer er ett eksempel. Systemer hvor kjente variabler og kategorier legges inn som grunnlag for utarbeidelse av en ferdig timeplan. Erfaringene i praksis viser imidlertid at disse teknisk produserte timeplanene sjelden blir pedagogisk funksjonelle timeplaner. De praktiske og tause kunnskapene, de kontekstuelle rammene i skolen har en annen struktur og fanges ikke opp av dataprogrammenes språk.

I skolens praksis foretas det mange vurderinger og gjøres mange avveininger med grunnlag i praktisk kunnskap, hvor interne og eksterne relasjoner samspiller i handlingenes kontekster.

At denne praktiske kunnskapen er implisitt og taus, betyr nødvendigvis ikke at den ikke kan verbaliseres. Noen kunnskapselementer, noe viten unngår en å artikulere. Om alle sosiale aktører artikulerer all den viten de har om hverandre kan det fort komme til å ødelegge fint balanserte relasjoner.

Spørsmålet her blir ikke hvorvidt denne kunnskapen kan artikuleres eller ikke, men *hvorfor* den ikke artikuleres. Det blir i denne sammenhengen ikke så mye et kunnskapsteoretisk spørsmål som et motivasjonsspørsmål (Grimen 1991).

Men det meste av det som kan karakteriseres som taus kunnskap er *ikke* motivert underartikulert kunnskap. Det meste av den tause kunnskapen fungerer som bakgrunn eller rammer for våre handlinger. At denne kunnskapen er taus betyr nødvendigvis ikke at den ikke *kan* artikuleres, men at den fungerer som uartikulerte rammer og bakgrunn. Rammer og bakgrunn som blir tatt for gitt.

Tom Tiller snakker om skolens ”hemmelige hage”, hvordan det som gror i den hemmelige hagen har nøye sammenheng med viktige rammefaktorer eller organisatoriske rammebetingelser (Tiller 1997). Det som bor i hodene på folk har god korrespondanse med det som ligger fast i rammene. Som jeg var inne på tidligere har skolen ulik skikkelse avhengig av hvilken posisjon den sees fra, og følgelig har skolen mange innramminger.

Som Wadel (1991) påpeker om feltarbeid i egen kultur, så er ikke forskningsmessige data noe som ”finns der ute”, noe som en bare kan gå ut og observere og/eller samle inn. Data, eller empiri, er noe vi skaper, en kreativ handling hvor en foretar en utvelgende observasjon og en utvelgende tolkning. En prosess hvor vi i første omgang fester våre observasjoner til de kulturelle kategoriene i det feltet vi studerer, og i neste omgang knytter disse observasjonene til faglige begrep og teorier.

*I kvalitativ forskning er det ikke individene som er analyseenheten, men de sosiale relasjoner som individer inngår i. (Wadel 1991)*



Det betyr at i kvalitativ forskning må en både ha egenskapsbegrep eller individbegrep og relasjonelle begrep, begreper om forholdet mellom folk. Det problematiske med relasjonelle begreper er at de opptrer i relasjonssystemer eller som spilleregler, relasjonssystemer og spilleregler som er "tause" eller implisitt i den virksomheten vi studerer. Den kvalitative forsker må slik kunne forfølge sine observasjoner for å finne sammenhengene i menneskelig samspill. Aksjonsforskning vil kunne representere en tilnærning til forskning på skole og utvikling i skolen, og slik komme i inngrep med egenerfaringer i den virksomheten som det forskes på. På denne måten vil det kunne etableres en fruktbar dialog både med sin egen erfaring og de samspillende aktørene i virksomheten. En dialog hvor en også kan få i tale den "tause kunnskapen" i virksomheten.

Eksistensen av "taus kunnskap" innebærer at en må tenke nøye igjennom vitenskapens og forskerens rolle. Ikke minst med tanke på formidling og utvikling av kunnskap som skal bidra til endringer, det vil si strukturering av læringskontekstene og overføringskontekstene.

For å avslutte med Jakob Meløe:

*Jeg ser det som er å se, når jeg ser virksomheten med de begreper som er innebygget i virksomheten selv.*

## **6. OPPSUMMERING - KONKLUSJON**

Jeg har i dette essayet drøftet noen sider ved ulike utviklingsstrategier, samtidig som jeg har drøftet ulike vitenskapsteoretiske posisjoner i tilnærming til forskning og utvikling i skolen. Et grunnleggende spørsmål har vært hvordan egenerfaringer fra praksisfeltet og skolen kan være grunnlag for pedagogisk forskning og utviklingsarbeid.

En slik problemstilling lar seg ikke besvare entydig, og som denne drøftingen har vist vil svaret for det første være avhengig av hvilken vitenskapsteoretisk posisjon en inntar i tilnærming til skoleforskning. Dernest vil svaret ha en politisk side i forhold til hvordan en balanserer makt og innflytelse mellom det sentrale og nasjonale maktsentrum, og det lokale nivået. Dette er spørsmål av demokratiteoretisk karakter.

Ulike utviklingsstrategier tjener ulike interesser. I desentraliseringens ideologiske grunnlag hevdes selvforvaltning, selvutvikling og kulturell tilpassing. Under disse betingelsene vil aktiv lokal deltakelse og initiativ være en forutsetning i forsknings- og utviklingsarbeide. Gjennom aksjonsforskning og aksjonslæring legitimeres de lokale og situasjonsbestemte kunnskaper og erfaringer, der aktørene i praksisfeltet deltar i samarbeid med forskere om premissene for og gjennomføringen av forskningsoppleggene. I aksjonsforskning blir praksisfeltets aktører "medforskere", hvor målet er utvikling av *kunnskap, erfaring og handling* – og derigjennom utviklingen av en bedre skole.

Men som drøftingen viser vil desentralisering og lokal fristilling kunne utfordre det politiske maktsentrum og virke perverterende på sentral styring og utvikling i skolesektoren. Desentralisering kom til å bli avløst av målstyring som skulle sikre sentrale myndigheters innflytelse og kontroll i offentlig sektor. Store nasjonale evalueringsprosjekter skulle gi myndighetene de "styringsdataene" de trengte i de sentrale politiske beslutningsprosessene. De etablerte forskningsmiljøene har levert et omfattende forskningsmateriale som både beskriver og konstaterer situasjonen i skolen, og også i noen grad utviklingsmulighetene. I denne strategien blir neste steg å implementere disse forskningsbaserte erfaringene i skolen –

og slik utvikle en bedre skole. I denne strategien vil skolens egenerfaringer kunne komme til å representere hindringer i forhold til anbefalte endringer.

Det er i en slik sammenheng en kan forstå Elliot W. Eisner (1991) når han hevder at skoleutvikling og definisjoner av problemer ofte er initiert av politikere eller eksperter som har liten egenerfaring fra skolen. Resultatet er derfor at vi blir tilbudt løsninger til disse problemene som ikke virker i den praktiske konteksten skolens aktører står i. (Eisner 1991)

Sentralisering – desentralisering synes å være en bølgebevegelse, man sentraliserer på ett tidspunkt, for så og oppdage at organisasjonen er blitt for rigid, og desentraliserer for så å oppdage at en trenger strammere sentral kontroll (Strand 2001).

Gjennom drøfting og argumentasjon har jeg søkt å vise hvordan praksisfeltets egenerfaring har ulik status i ulike vitenskapsteoretiske perspektiver. I et positivistisk perspektiv vil kravene til vitenskapelighet kunne komme til å avvise den lokale erfaring, kyndighet og innsikt. Forskningsmessig innsikt og kunnskap utvikles i avstand til praksisfeltet, for så å implementeres i skolen. I et fortolkende perspektiv vil praksisfeltets egenerfaring få en annen status, hvor egenerfaringene blir grunnlaget for forskningens analyse, men hvor aktørene i praksisfeltet ikke deltar i erfaringsutvikling og kunnskapsutviklingen direkte. Denne forskningens innsikt og kunnskapsutvikling vil i begrenset grad gripe inn i praksisfeltets erfaringsutvikling, og utvikling i skolen vil være avhengig av en overføring eller transport av forskningserfaringene. I et kritisk perspektiv vil forskningen gripe inn i og utviklingen i det sosiale feltet gjennom samarbeid og deltakelse i utvikling av teori og praksis med feltets aktører, hvor en gjennom analyse av praksis søker diskurs og dialog i praksis. Aksjonsforskning er en forskningstradisjon som tidlig knyttes til det kritiske perspektivet, og her utvikles en forskningstradisjon som søker tilknytning til praksis i utvikling av både praksis og teori. I aksjonsforskning er praksisfeltets egenerfaringer både et utgangspunkt og et mål, hvor forskningen har som erklært mål å gripe forandrende inn i det studerte feltet.

I siste delen av essayet drøfter jeg egenerfaringene som mulighet og utfordring i forskning og utvikling i skolen som system. Hvordan aksjonsforskning og aksjonslæring sammen og hver for seg kan medvirke til utvikling gjennom refleksjon, revisjon og utvikling i praksisfeltets egenerfaringer gjennom konfrontasjoner og ”overskridende erfaringer”.

Skal praksisfeltets egenerfaringer gi grunnlag for forskning og utvikling i skolen kreves utviklingsstrategier som gir rom og legitimitet for en slik utvikling. Som drøftinga foran viser kan sterk sentral styring og kontroll synes uforenelig med et ønske om lokalorientering og legitimering av den lokale kunnskap og erfaring som grunnlag for videre utvikling i skolen. Skal selvevaluering og reflektert praksis gi mening for aktørene i skolen må dette ha utgangspunkt i skolens egenerfaring, der læring og refleksjon kan gi ”overskridende” erfaringer og utvikling på nye trinn både for den enkelte og skolen som organisasjon.

En skoleforsker vil neppe ha så mye å si om klasserommets virksomhet som den som står i klasserommet ikke allerede vet. Men egenerfaring som lærer, skoleleder, skolebyråkrat og forsker gir en fortrolighet med *forskjellige* ”verdener” som kan være en fruktbar mulighet i framtidig skoleforskning og utvikling i skolen. Hvis det er noen vesentlig forskjell mellom det en skoleforsker har å si og det en forstandig lærer har å si, så er det kanskje her forskjellen ligger, nettopp i bevegelsen mellom ulike steder å se skolen fra.

## LITTERATUR

- Andreassen, R.-A. (1997). *Den læringsstyrte skolen – mellom målstyring og verdistyring*. Hovedoppgave i pedagogikk. Institutt for pedagogikk. Tromsø, Universitetet i Tromsø: 180 sider.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur, nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- Berger, P. L. and T. Luckmann (2000). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Bjørnsrud, H. (2003). *Forskermøte med en fortellende skole*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Oslo, Universitetet i Oslo.
- Carr, W. and S. Kemmis (1986). *Becoming critical: Education knowledge and action research*. London, Falmer Press.
- Christensen, S. and K. Kreiner (1991). *Prosjektledelse under usikkerhet*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Dale, E. L. (1989). *Pedagogisk profesjonalitet*. Oslo, Gyldendal norsk forlag.
- Dalin, P. (1995). *Skoleutvikling – strategier og praksis*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Eikeland, O. (2001). Action Research as the Hidden Curriculum of the Western Tradition. In *Handbook of Action Research*. P. Reason and H. Bradbury. London, Sage Publications.
- Eisner, E. (1991). *The Enlightened Eye*. New York, Macmillan Publishing Company.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Philadelphia, Open University Press.
- Eriksen, E. O. (1986). Organisasjonsteori og handlingsrasjonalitet. I *Norsk Statsvitenskapelig Tidsskrift*, nr. 2/86.
- Eriksen, E. O. (1991). *Fra målstyring til selvstyring*. ISV. Tromsø, Universitetet i Tromsø.
- Eriksen, E. O. and J. Weigård (1999). *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Fullan, M. (1988). *Research into Educational Innovation. Understanding School Management*. R. G. et.al, The Open University Press.
- Gilje, N. and H. Grimen (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (1991). *Taus kunnskap og organisasjonsstudier*. Bergen, LOS-senteret.
- Habermas, J. (1969). *Vitenskap som ideologi*. Oslo, Gyldendal.

- Hagen, R. (2002). *Positivismekritikkens positivisme*. Sosiologisk Årbok 2002. 1.
- Hellesnes, J. (upub.). *Om erfaring*. Tromsø, Upublisert.
- Hopkins, D. (1998). *A Teacher's Guide to Classroom research*. Buckingham, Open University Press.
- Høgmo, A., K. J. Solstad, et al. (1981). *Skolen og den lokale utfordring*. Tromsø, Universitetet i Tromsø.
- Kalleberg, R. (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. H. Holter and R. Kalleberg. Oslo, Universitetsforlaget.
- Karlsen, G. (1993). *Desentralisering - løsning eller oppløsning?* Oslo, adNotam Gyldendal.
- Kjørup, S. (1985). *Forskning og samfund*. København, Gyldendal.
- Langås, A. O. (1998). *Erfaringsbegrepet i teorier om organisasjonslæring*. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. Oslo, Universitetet i Oslo.
- Lave, J. (1999). *Læring, mesterlære, social praksis*. København, Hans Reitzlers Forlag.
- Meløe, J. (1992). *Steder*. Tromsø, Upublisert.
- Meløe, J. (1997). *Notater i vitenskapsteori*. Tromsø, Universitetet i Tromsø.
- NHO (1990). *Kunnskapens pris*, Næringslivets hovedorganisasjon.
- NHO (1991). *Kunnskap er makt*, NHO.
- NOU (1974:41). *Karakterer, eksamener, kompetanse m.v. i skoleverket*.
- NOU (1978:2). *Vurdering, kompetanse og inntak i skoleverket*.
- NOU (1988:28). *Med viten og vilje*. KUF, Kulturdepartementet.
- Næss, A. (1980). *Anklagene mot vitenskapen*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Olsen, J. P. (1978). *Politisk organisering*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*. London, Routledge & Keagan Paul.
- Popper, K. and J. M. Døderlein (1981). *Bøtten og søkelyset. Fornuft og rimelighet som tenkemåte*. Dreyer. Oslo, Dreyer.
- Reason, P. and H. Bradbury, Eds. (2000). *Handbook of Action Research - Participative Inquiry and Practice*. London, Sage Publications.
- Rosenberg, A. (2000). *Philosophy of Science*. London/New York, Routledge.

- Røvik, K. A. (1998). *Moderne organisasjoner – trender i organisasjonstenkningen ved tusenårsskiftet*. Bergen. Om multistandardorganisasjonen.
- Skinner, B. F. (1968). *The Technology of Teaching*. New York, Prentice Hall.
- Skirbekk, G. (1984). *Ord*. Oslo, Det Norske Samlaget.
- Skjervheim, H. (1992). Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I *Pedagogisk filosofi*. E. L. Dale. Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- Skjervheim, H. (2002). Deltakar og tilskodar. I *Mennesket*. J. Hellesnes and G. Skirbekk. Oslo, Universitetsforlaget.
- St.meld. 37 (1990–1991). *Om organisering og styring i utdanningssektoren*.
- St.meld. 47 (1995/96). *Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem*.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London, Heinemann.
- Strand, T. (1985). *Utkant og sentrum i det norske styringsverket*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Strand, T. (2001). *Ledelse, organisasjon og kultur*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (1986). *Den tenkende skolen*. Tromsø, universitetsforlaget AS.
- Tiller, T. (1990). *Kenguruskolen – det store spranget*. Tromsø, Gyldendal.
- Tiller, T. (1995). *Det didaktiske møtet*. Tromsø, Praxis forlag.
- Tiller, T. (1997). *Vurdering på skolens egen grunn*. Tromsø, UNICOM, Universitetet i Tromsø.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand, Høyskoleforlaget.
- Tiller, T. and L. Monsen (1991). *Effektive skoler – skoleutvikling eller mer byråkrati?* Oslo, ad Notam Gyldendal.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord, Seek AS.
- Weiler, H. N. (1990). Desentralisering og styring i utdanning – en øvelse i motsigelser? I *Utdanningskvalitet - styrbar eller ustyrbar*. Granheim, Lundgren and T. Tiller. Oslo, Tano forlag.
- Aasen, P., P. B. Foros, et al., Eds. (2004). *Pedagogikk og politikk*. Oslo, Cappelens Akademisk Forlag.