



HØGSKULEN I VOLDA

Ma
Masteroppgåve i samfunnsplanlegging og leiing

Å flytte grenser saman

– om kommunikatív skuleutvikling

45 studiepoeng

Synnøve Moltudal
Mai/2011

Abstract:

In autumn 2006, the Knowledge Promotion Reform (Kunnskapsløftet) was introduced in the 10-year compulsory school and in upper secondary education and training in Norway. The transition to an information/knowledge-based society was the explicit basis for this reform, and schools were provided with newfound freedom in order to adapt the development of learning activities to local conditions. But this freedom was to be controlled. The objectives and competence aims were therefore defined and formulated on a national ministry level, but the responsibility for achieving targets were located locally on each school. This is a target-oriented management paradigm we know from the concept of New Public Management.

But research on how the Knowledge Promotion Reform has been conducted has revealed that the bureaucratic system does not rely on teachers and local forces' ability and willingness to implement the reform as intended. They view a strictly instrumental implementation as the best way to ensure intended results, for example by nationally standardized tests. Yet, research also reveals that there are minor collegiate groups at each school who, by their own means, are doing development work initiated through the reform.

The main research question discussed in this paper is: How can a communicative reform implementation contribute to school development and pupils' and teachers' learning opportunities as intended in the Knowledge Promotion Reform?

The central theme is how school development can be introduced in the transition to an information/knowledge-based society, and how learning and school development can occur through communicative work of reforms in the school organization. The theme will be elaborated through both empirical analyses and theoretical discussions.

The key theoretical perspective in this paper is Jürgen Habermas's theories on communicative and instrumental rationality and reason, and Gunnar Berg's "friomsmodell"(1999) for school development. This model shows how the school can develop in the gap between the legal- and the legitimate framework.

The most important findings provided in this paper are how communicative and collaborative implementation can contribute to a hermeneutic and more complete understanding of the reform. In addition it shows how deliberative procedures continually place the existing practice in a critical light, which again may contribute to school development.

Forord:

Eg har lenge gledd meg til å skrive forordet til denne oppgåva, men når eg no faktisk skal gjere det kjennes det eigentleg veldig rart. Å levere frå seg eit arbeid som eg har brukt så mykje tid, energi og krefter på er godt, men det er samtidig frykteleg skummelt. Men i tråd med den gjennomgåande tematikken for denne oppgåva vil eg hevde at eg som lærar har godt av å kjenne på den kriblande usikkerheita og spenninga det er å ha eit arbeid inne til vurdering.

Mot slutten av arbeidet med denne oppgåva måtte mange sider kuttast, og eg sit att med ei kjensle av at det er så mange fleire perspektiv eg gjerne skulle ha fått belyst gjennom denne oppgåva. Å legge bort koplingar som i stor grad pregar mi eiga forståing er vanskeleg, men sjølv om nokre av analysane ikkje har fått vere med på akkurat denne reisa er dei er ikkje hardsletta, verken frå ryggmarg eller harddisk. Og eg håper verkeleg at eg vil kunne få høve til å jobbe meir med denne tematikken seinare.

Det er veldig mange eg har lyst å takke når dette arbeidet no går mot slutten:

Først av alt vil eg takke familien min for å ha holdt ut med meg desse siste månadane.

Til min kjære Jan Terje: Takk for gode diskusjonar, for omsorg og for at du har hatt trua på meg når eg har mista den sjølv.

Til Aslak: Takk for at du kvar einaste dag gir meg lyst til å gjere verda til ein betre stad. I dag skal du få så mange pannekaker som du kan klare å ete, og eg lovar å legge bort datamaskina.

Til Katrine og Oskar: Takk for alt de lærer meg, og for at de let meg få vere ein del av livet dykkar.

Til Tarjei, Vilde, mamma og pappa: Takk for at de alltid er der.

Takk til rettleiaren min, Else Ragni Yttredal, som har pusha meg framover og som har fått meg til å tenke meg om meir enn to gongar. Det hjalp!

Takk til Synnøve Amdam, som bidrog til at eg fekk løyse rett floke til akkurat rett tid.

Takk til inspirerande lærarkrefter ved studiet. Entusiasmen smittar.

Eg må også få rette ein spesiell takk til Håvard Krøvel-Velle som la dei aller første akademiske grunnsteinane for dette prosjektet saman med meg.

Takk til alle kollegaane mine, både på og utanfor seksjonen. Gode diskusjonar er gull, og dei driv oss framover!

Takk også til twitter-nettverket av forskarar og pedagogar som eg er ein del av. Eg lærer mykje av dykk, og det gir god skrivetrening å diskutere innanfor ei ramme på 140 teikn.

Sist, men ikkje minst, vil eg takke fantastiske elevar. Både dei eg har hatt gjennom mine 8 år som lærar, og dei framleis ikkje har møtt. Måtte eg aldri slutte å vere nyfiken på kven de er og kva de kan.

Synnøve Moltudal, Volda/25.05.2011

Innholdsliste

INNHALDSLISTE	6
KAPITTEL 1: INNLEIING	8
1.1 OM FELTET	8
1.1.1 OVERGANGAR OG VISJONAR	8
1.1.2 RELASJONEN MELLOM AKTØRAR	9
1.1.3 PLASSERING I FORSKINGSFELTET	10
1.1.4 EIT REFLEKSIVT FØREMÅL	13
1.1.5 KORT PRESENTASJON AV FORSKINGSPROSJEKTET	14
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKINGSPØRSMÅL	15
1.3 DEN VIDARE GANGEN I OPPGÅVA	16
KAPITTEL 2: METODE	17
2.1 INNLEIING	17
2.1.1 FRAMGANGSMÅTE	18
2.2 FORFORSTÅING – OM MITT BIAS	19
2.3 KVALITATIV METODE: GRAD AV DELTAKING	19
2.3.1 POSITIVISMEN SOM UNDERFORSTÅTT SKYGGETEORI	20
2.3.2 DELTAKANDE OG IKKJE-DELTAKANDE OBSERVATØRROLLE	20
2.4 FORSKARROLLE 1: AKSJONSFORSKAREN	22
2.4.1 AKSJONSFORSKING – NÆRLEIK TIL FELTET.	22
2.4.2 ORGANISASJONSUTVIKLING ELLER AKSJONSFORSKING?	23
2.4.3 Å FORSKE I EIGEN KULTUR	24
2.4.4 LÆRAR, KOLLEGA OG FORSKAR	25
2.5 FORSKARROLLE 2: PASSIV DELTAKAR OG OBSERVATØR	26
2.5.1 FELTARBEID BLANT "EIGNE" ELEVAR – NOKRE UTFORDRINGAR	27
2.5.2 KRITISK DISTANSE ELLER EI FIN BALANSE?	28
2.5.3 INFORMERT SAMTYKKE I SKULESAMANHENG – EI METODISK UTFORDRING	29
2.5.4 DATAINNSAMLING OG ANALYSE	32
2.6 EI KVALITETSVURDERING AV MATERIALET	33
2.6.1 KVALITETSVURDERING AV DATA PRODUSERT GJENNOM AKSJONSFORSKING	34
2.6.2 KVALITETSVURDERING AV DATA PRODUSERT GJENNOM FELTARBEID	35
2.6.3 SAMLA METODISK VURDERING: OM FORHOLDET MELLOM EMPIRI OG TEORI	37
2.6.4 TILBAKEFØRING TIL FORSKINGSFELTET	37
KAPITTEL 3: TEORI OG OMGREPSPRESENTASJON	38
3.1 KOMMUNIKATIV RASJONALITET	38
3.1.1 KOMMUNIKATIV OG INSTRUMENTELL RASJONALITET OG HANDLING	38
3.1.2 SYSTEM OG LIVSVERD	40
3.2 PERSPEKTIV PÅ SKULEUTVIKLING	41
3.2.1 SKULEN SOM INSTITUSJON OG ORGANISASJON	42
3.2.2 KUNNSKAPSLØFTET SOM INNHALDSREFORM: INTENSJONAR OG VISJONAR	43
3.2.3 KUNNSKAPSLØFTET SOM MÅLSTYRINGSREFORM: DESENTRALISERING	44
3.2.4 SKULEN SOM ORGANISASJON – EIT AKTØRPERSPEKTIV PÅ SKULEUTVIKLING	45
3.2.5 TO IMPLEMENTERINGSMODELLAR FOR GJENNOMFØRING	46
3.2.6 VEGEN FRÅ INTENSJONANE TIL PRAKSIS I KLASSEROMMET	46
3.2.7 SKULEKULTUREN SOM NØKKELE	47
3.2.8 OM BAKKEBYRÅKRATIET, AKTØRBEREDSKAP OG UTVIDA LÆRARPROFESJONALITET	49

3.3 PERSPEKTIV PÅ LÆRING	53
3.3.1 LÆRING SOM ÅTFERDSENDRING	53
3.3.2 LÆRING SOM ERFARING	54
3.3.3 TANKEN SIN FUNKSJON I LÆRING	54
3.3.4 VERBAL LÆRING – EIN NØKKELE TIL KUNNSKAPSTILEIGNING?	55
3.3.5 KVAR KJEM MOTIVASJONEN FRÅ?	56
KAPITTEL 4: ANALYSER	57
4.1 REFORMARBEID OG SEKSJONSUTVIKLING	57
4.1.1 EIN SKULE, TO BYGG – TO KULTURAR	57
4.1.2 MEDIER OG KOMMUNIKASJON – FORMELLE RAMMER	58
4.1.3 KUNNSKAPSLØFTET – EI ENDRING I DEI YTRE RAMMENE	59
4.1.4 PTF FÅR SNØBALLEN TIL Å RULLE – KOMMUNIKATIV UTVIKLING	60
4.1.5 EVALUERING OG REFLEKSJON – NYPLANLEGGING	62
4.1.6 MOT EIN EIGEN MK-KULTUR – UTVIDING AV DEI INDRE RAMMENE	65
4.1.7 UTVIKLINGSARBEIDET: KREATIV BRUK AV FRIROMMET	68
4.1.8 MUSIKALPROSJEKTET – EIT KONKRET RESULTAT AV UTVIKLINGSARBEIDET	69
4.2 MUSIKALPROSJEKTET I PRAKSIS	70
4.2.1 PROSJEKTSTART – KVA SKAL VI EIGENTLEG GJERE?	70
4.2.2 FØREBUINGSFASE – KVAR VIL VI OG KORLEIS KJEM VI OSS DIT?	77
4.2.3 PRODUKSJONSFASE – LISTA ER LAGT	82
4.2.4 MUSIKALVEKA – EIN STØRRE KONTEKST	86
4.2.5 FERDIGSTILLING/REFLEKSJON – KVA ER DET EIGENTLEG VI HAR VORE MED PÅ?	90
4.2.6 ERFARINGSSPIRALEN	93
KAPITTEL 5: DRØFTINGAR	95
5.1 KOMMUNIKATIVT ARBEID MED KUNNSKAPSLØFTET	95
5.1.1 OM Å OPPDAGE FRIROMMET GJENNOM UTVIDA AKTØRBEREDSKAP	95
5.1.2 DELIBERATIVE PROSEDYRER I VURDERINGSARBEIDET	96
5.1.3 KUNNSKAPSSAMFUNNET SINE IMPLIKASJONAR PÅ VURDERINGSARBEIDET	98
5.2 IMPLIKASJONAR PÅ LÆRINGSARBEIDET	99
5.2.1 DET KOMPLISERTE KVALITETSOMGREPET	99
5.2.2 KREATIVITETEN SIN Plass I KUNNSKAPSLØFTET	100
5.2.3 I TRÅD MED UTVIKLINGA	103
5.2.4 PRINSIPPET OM TILPASSA OPPLÆRING	104
5.2.5 LÆRING I MK-KULTUREN	105
5.3 KOMMUNIKASJONEN SIN Plass I SKULEUTVIKLINGA	107
5.4 KOMMUNIKATIV SKULEUTVIKLING OG LÆRING	109
5.4.1 REFORMARBEID - DEKODING AV DEN INSTRUMENTELLE LOGIKKEN?	111
5.4.2 FORMÅLSRASJONALITET SOM KOLONISERING AV LIVSVERDA?	113
5.4.3 BAKKEBYRÅKRATAR SITT BEHOV FOR Å FORANKRE PRAKSIS	114
KAPITTEL 6: AVSLUTNING OG KONKLUSJON	117
6.1 NOKRE HOVUDLINJER – EIT SAMANDRAG	117
6.2 KONKLUSJON	118
6.3 VEGEN VIDARE – FORSLAG TIL VIDARE FORSKING	120
LITTERATURLISTE	122

Kapittel 1: Innleiing

Samfunnet er i kontinuerleg endring og utvikling. Kunnskapar, teknologi og innsikt gir oss evne og vilje til å løyse utfordringar, men utviklinga skaper også nye utfordringar. Når samfunnet endrar seg får skulen nye oppgåver, og målet for skuleutvikling er å gjere skulen betre for elevane. Tradisjonelt sett tilhøyrrer styring av skulen og pedagogikk i klasserommet til ulike fagtradisjonar, noko som fører til ei unaturleg splitting av tema og prosessar som er nært knytt til kvarandre. Denne oppgåva er tufta på tanken om at styring av og i skulen har potensiale til både å hemme og fremje utvikling av den praksisen som går føre seg i klasserommet, gjennom å vere utgangspunktet for den utviklinga og reformimplementeringa som skal skje.

1.1 Om feltet

1.1.1 Overgangar og visjonar

Overgangen til kunnskapssamfunnet låg som ei eksplisitt grunngeving for innføringa av Kunnskapsløftet hausten 2006. Elevmedverknad, livslang- og lystbetont læring, samt skapande kulturar og menneske er store omgrep som gjennomsyrrer både Kunnskapsløftet sitt læreplanverk og styringsdokumenta som ligg til grunn for reforma.

Frå eit lærar- og skuleleiarperspektiv har ein hovudsakleg tre måtar å tilnærme seg til slike visjonar på: (1) Ein kan tolke visjonar inn i den allereie eksisterande praksisen og skulekulturen. (2) Ein kan gjere små endringar som dekker inn dei til ei kvar tid rådande visjonane for læringsarbeidet. Eller ein kan (3) la visjonane ligge til grunn for organisasjonsutvikling og nyskaping. I denne oppgåva freistar eg å kaste lys over nokre av dei strukturane og årsakene som kan ligge til grunn for korleis visjonar vert mottekne, tolka og implementerte i den einskilde skuleorganisasjon.

Som eg kjem tilbake til i den vidare oppgåva er det ei relativt utbreidd haldning at lærarar held seg relativt passive til nye føringar, ut frå tanken om at det ikkje fins den reforma som ikkje også omfattar deira eksisterande praksis. Ofte er det også slik at ein både i sin lærarpraksis eller i skuleorganisasjonen innfører synlege små endringar som er i tråd med visjonære føringar frå politisk hald. Gjerne detaljerte instrumentelle

element som kan dokumenterast og evaluerast. Sjeldnare er det at ein let nye føringar røske i dei skulekulturelle røtene, og vere utgangspunkt for djuptgripande og gjennomgåande spørsmål kring eksisterande praksis.

Reformtrøttleik og endringsmotstand er godt dokumentert i både organisasjonsteori og pedagogisk litteratur, og er som regel knytt til opplevinga av at reformer avløyser kvarandre utan å bidra til at skulen vert betre. I eit slikt perspektiv er det ikkje vanskeleg å forstå kvifor erfarne lærarar kan finne det demotiverande å skulle setje seg inn i nok eit læreplanverk og styringsdokument. I eit utviklingsperspektiv er det likevel slik at det er endring og utvikling som til alle tider har drive samfunnet framover.

1.1.2 Relasjonen mellom aktørar

I denne oppgåva har eg tatt mål av meg å sjå nærare på korleis ein kan fremje utvikling gjennom å kaste lys over samanhengen mellom dei ulike aktørnivåa i skulen. Implisitt i dette perspektivet ligg det at eg også vil kaste lys over kva ulike aktørar kan lære av kvarandre, og korleis møtet mellom ulike aktørar kan bidra til å drive skulen si utvikling framover. Oppgåva tek utgangspunkt i at det er mange element som kan fremme eller hemme slik gjennomgåande læring og utvikling, men ut frå ei djuptgripande erkjenning av at læraren står i ei særstilling som tilretteleggar for læringsarbeidet i skulen.

Men læraren er ikkje åleine om å legge føringar og skape rammer. Over han står eit hierarkisk kjede av styringsnivå som påverkar både læraren sine moglegheiter, læraren sin motivasjon og læraren si tru på kor vidt akkurat han eller ho kan vere med på å skape ein betre skule. Nøkkelen til skuleutvikling ligg såleis hos læraren, men det er samstundes mange strukturelle element som verkar inn på læraren si reelle moglegheit til å lokalisere og bruke nøkkelholet.

Oppgåva ligg såleis plassert i skjæringspunktet mellom ulike aktørar sitt kommunikative møte med kvarandre. Oppgåva gir ei oversikt over mange av dei dagsaktuelle og sentrale utviklingstrekk i norsk skule i dag, og kan såleis seiast å vere eit utgreiingsarbeid som kan gi ei teoretisk tilnærming til lærarar sin praksiskvardag. Men i tillegg byr den på eit gløtt inn i den praktiske arbeidskvardagen

til den typen lærarar som vert kalla *mønsterbrytarar* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005), og den læringa som skjer gjennom utradisjonelle undervisningsopplegg.

I omgrepet mønsterbrytarar ligg lærarar, grupper av lærarar, eller heile skuleorganisasjonar som, i varierende grad, har brote ut av dei tradisjonelle mønsterane for undervisning og læringsarbeid. Dette gjer dei ut i frå eit ønske og ein visjon om å skape ein betre arena for læring, motivasjon og utvikling. Først og fremst for elevane, men også for seg sjølve (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005).

1.1.3 Plassering i forskingsfeltet

I ein fersk NIFU-rapport kan ein lese følgjande:

De tematiske sett "hvite flekkene på kartet", fokus på politikk, økonomi, organisasjon og ledelse, som avdekkes i denne utredningen er en konsekvens av at utdannings- forskningen tematiske er tyngst innenfor tema utdanning/læring. (Gunnæs og Vabø, 2011, s. 94).

I rapporten vert det vidare peika på viktigheita av å inkludere andre forskingsfelt enn dei reint pedagogiske i utdanningsforskninga, og det er nettopp dette som har vore den overordna målsetjinga for masterarbeidet mitt. Denne oppgåva synleggjer først og fremst nokre av dei mellommenneskelege prosessane som går føre seg i skulekvardagen, utan å ta normative standpunkt til verken kva som er god praksis i klasserommet eller kva for læringsstrategiar som fungerer best innanfor klasseromspedagogikken.

Den generelle samfunnsutviklinga har alltid påverka utviklinga av skulen, og skulen sitt samfunnsoppdrag har alltid vore å både spegle og fremje ei ønska samfunnsutvikling. Det er to sentrale utviklingstrekk som ligg til grunn for innføringa av Kunnskapsløftet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003-2004). Det første av desse utviklingstrekkane er erkjenninga av at kunnskap vert ein stadig viktigare ressurs og drivkraft for utvikling. Dette impliserer igjen på viktigheita av både å problematisere kva kunnskapsomgrepet rommar i 2011, i tillegg til at det også synleggjer kor viktig kunnskap og evne til kunnskapstileigning er for både

enkeltindivid og grupper av menneske. Den andre utviklingstrekket er at det samfunnet vi alle er ein del av vert stadig meir mangfaldig og komplekst. Dette igjen impliserer på at toleranse, demokrati og respekt for enkeltindividet er viktige kjerneverdier både for den generelle samfunnsutviklinga, men også for den opplæringa som skal skje i skulen.

Utviklingen mot et mer kunnskapsdrevet samfunn berører skolen på flere måter. For det første vil det bli stilt økte krav til skolene som lærende organisasjoner. Det betyr blant annet at skolene må sette søkelys på personalets læring, og ikke bare på elevenes læring. Kompetansen må utvikles, deles og tilpasses organisasjonens behov. Det betyr igjen at det er behov for å løse opp i tradisjonelle strukturer og arbeidsmåter på skolene. Dernest vil det være behov for å justere forventningene til den faglige bredden i grunnopplæringen. Når kunnskapstilfanget i samfunnet øker, kan ikke grunnopplæringen forventes å dekke alle de temaer og fagområder som kan synes aktuelle. På den annen side er det grunn til å øke forventningene til skolen som arena for tilegnelse av grunnleggende ferdigheter, læringsmetoder og læringsvilje (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003-2004, s. 23).

Dette sitatet finn eg grunn til å tolke som at det med Kunnskapsløftet vert oppmoda om å vurdere (og eventuelt justere) eksisterande praksis, gjerne eksperimentere med mønsterbrytande verksemd, i tillegg til at både strukturar og arbeidsformer bør setjast i samanheng med generelle utfordringar som overgangen til kunnskapssamfunnet ber med seg.

I Stortingsmeldinga *Et nyskapende og bærekraftig Norge* (Nærings- og handelsdepartementet, 2008-2009) vert regjeringa sin heilskaplege politikk for innovasjon, nyskaping og bærekraftig utvikling presentert. I dette dokumentet er visjonane for kunnskapssamfunnet formulert gjennom behovet for: *Skapande samfunn* som verdset nyfikenheit, kunnskapstørst og skapartrøng, *skapande menneske* som deler innsikt og erfaring og brukar kreativiteten sin for å få til nye og betre løysingar og *skapande verksemdar* som utgjer sjølve motoren i innovasjonsprosessane. Det står også eksplisitt formulert at det må skapast ein kultur der det er lov å feile og der det er lov å lukkast. Implisitt i desse visjonane finn vi altså tanken om ein delingskultur, der

individ jobbar saman for å finne løysingar på dei til ei kvar tid gjeldande samfunnsutfordringane.

Dette perspektivet synleggjer korleis overgangen til kunnskapssamfunnet kan seiast å ha skapt eit paradigmeskifte gjennom den sterke vektlegginga av kontinuerleg utvikling, læring og kreativ bruk av kunnskapar. Denne oppgåva tek såleis utgangspunkt i ei normativ forståing av at læring, endring og utvikling er mål for alle aktørar som har sitt daglege liv i skuleorganisasjonar, og at læring og utvikling ikkje er avgrensa til noko berre elevane skal drive med. Det verkar såleis fjernare enn nokosinne å definere lærarar og andre vaksenaktørar i skulen som ferdig utlærde profesjonsutøvarar som skal overføre sin fasetkunnskap til elevane. Oppgåva tek også utgangspunkt i at skulen som utviklingsinstitusjon må bidra til å skape ein kultur for prøving og feiling. Om ikkje elevane skal få oppleve at det fins rom for å prøve, feile og lukkast i skulesamanheng – kvar skal dei då få prøve ut sine egne evner, og kva fortel vi dei då om det samfunnet dei skal møte?

Det er allereie gjort mykje evalueringsforskning på Kunnskapsløftet som reform. Nordlandsforskning har publisert fleire evalueringsrapportar om læraren si implementering av Kunnskapsløftet der dei, mellom anna, har undersøkt planprosessar og lærarar si heilskapsforståing av elevvurdering i Kunnskapsløftet (Hodgson, Rønning, Skogvold, & Tomlinson, 2010a, 2010b). Dei konkluderer med at det spesielt i vidaregåande skule er lite samarbeid mellom lærarar i planprosessar, samt varierende (ofte avgrensa) heilskapsforståing av samanhengen mellom Kunnskapsløftet som reform og vurderingspraksis. Dette kan vi forstå som ein indikasjon på at den heilskapelege ramma som stakar ut retninga for skuleutvikling, slik den er formulert i styringsdokumenta for Kunnskapsløftet, i varierende grad ligg til grunn for praksis.

Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) har så langt levert 3 delrapportar, med undervegsanalysar av innføringa av Kunnskapsløftet. I sin andre delrapport (Møller, Prøitz & Aasen, 2009) peikar NIFU på at sentrale aktørar ser på Kunnskapsløftet som ei reform som aktørane nedover i implementeringskjedet ikkje verken har evne eller vilje til å gjennomføre. Denne aktørgruppa ser difor på strengt hierarkisk og detaljstyrt implementering som ein

viktig føresetnad for realiseringa av Kunnskapsløftet. Dette sitatet synleggjer korleis sentrale aktørar kviler på ein instrumentell rasjonalitet, der makt og kommunikasjonsfrie styringsverktøy ligg til grunn for implementeringa. Men desse sentrale aktørane sitt syn på korleis implementeringa bør gjennomførast står i kontrast til NIFU sine egne analyser. Dei konkluderer nemleg på følgjande vis:

Det er imidlertid interessant å merke seg at det ikke synes å være en enhetlig, myndiggjort profesjon som på denne måten former implementeringen av Kunnskapsløftet med utgangspunkt i klare styringssignaler fra overordnet nivå, men heller mer avgrensede kollegiale miljøer ved skolene som på egenhånd tar et felles løft både i begeistring over reformens innhold og muligheter, men også i frustrasjon over det som oppfattes som skoleeiers og Utdanningsdirektoratets byråkratisering, unnfalighet og manglende kompetanse og forståelse for lærerprofesjonens yrkeshverdag. (Møller et al., 2009 s. 179)

Desse sitata synleggjer altså to polariserte perspektiv på kva for implementering som kan ligge til grunn for ei vellukka skuleutvikling, i tråd med intensjonane i Kunnskapsløftet. Det første sitatet synleggjer korleis implementering kan styrast hierarkisk, gjennom det instrumentelle implementeringskjedet. Det andre sitatet synleggjer korleis mobilisering nedanfrå, med utgangspunkt i den kommunikative rasjonaliteten, kan føre til ei aktivisering av aktørane i skulen.

1.1.4 Eit refleksivt føremål

I denne oppgåva har eg tatt utgangspunkt i eit avgrensa kollegialt miljø, som har tatt eit slikt felles løft i begeistring over mulighetene som ligg i Kunnskapsløftet som reform. Dette miljøet har drive aktivt og kommunikativt samarbeid i planprosessar, administrative og organisatoriske tilnærmingar til læringsarbeid og til kvalitetssikring av vurderingsarbeid, med utgangspunkt i Kunnskapsløftet sine føringar og intensjonar. Gjennom å kaste lys over implementerings- og utviklingsprosessar i dette miljøet ønskjer eg difor å kunne skildre korleis slike mobiliserande prosessar nedanfrå kan bidra til skuleutvikling i tråd med Kunnskapsløftet sine intensjonar. Oppgåva er såleis i utgangspunktet ei analytisk skildring av ein prosess som har gått føre seg i den aktuelle organisasjonen.

Som vitenskapleg arbeid, med ei solid teoretisk forankring, har den likevel potensiale til å vere av interesse for ei langt breiare mottakargruppe. Eg har eit håp om at både skuleeigarar, skuleleiarar og lærarar i andre organisasjonar vil kunne få eit meir reflekterande syn på eigen administrativ og pedagogisk praksis etter å ha lest oppgåva. I eit meir overordna perspektiv synleggjer oppgåva også korleis politikk til sjuande og sist vert implementert gjennom det byråkratiske systemet, og kan såleis seiast å vere eit lite bidrag til forskingsfeltet som ligg mellom politikk, profesjon og byråkrati.

1.1.5 Kort presentasjon av forskingsprosjektet

Aksjonsforskningsprosjektet som på mange måtar legg rammene kring denne oppgåva, vart starta opp våren 2006. Eg og ein kollega på min seksjon ved ein mellomstor vidaregåande skule (heretter kalla Svingen vidaregåande skule) tok praktisk pedagogisk utdanning (PPU) samstundes, og brukte nytileigna kunnskapar om pedagogikk og rammeverk i Kunnskapsløftet i arbeidet med å løyse ei praktisk og høgst reell problemstilling, relatert til vår felles arbeidskvardag. Prosjektet vart evaluert av meg og min kollega i ei eiga oppgåve, levert ved Høgskulen i Volda våren 2007.

I etterkant av dette arbeidet, og den påfølgjande dokumenteringa av prosessen, har eg og resten av seksjonen halde fram med skuleutvikling basert på læringa og erfaringane frå dette aksjonsforskningsprosjektet. Dette har ført til ein seksjonskultur der nye sirklar av erfaringar, læring, mål og visjonar er rådande. Mi forskarrolle i høve dette prosjektet er tufta på at eg ved sidan av lærarperspektivet på denne skuleutviklinga har vore masterstudent i samfunnsplanlegging og leiing gjennom dei siste tre åra. Gjennom studiet fatta eg raskt ei enorm og fundamental interesse for dei større systema og strukturane som impliserer på kva for læring som til sjuande og sist skjer i klasserommet. Dei nye teoretiske perspektiva eg tileigna meg gjennom studiet brukte eg gjennomgåande til å analysere det reform- og utviklingsarbeidet som skjedde både på min seksjon og i organisasjonen elles.

Tematikken og problemstillinga som ligg til grunn for denne oppgåva er såleis arbeidd fram gjennom abduktive prosessar og ein stadig runddans mellom teoretiske perspektiv og praktiske erfaringar som eg har jobba med gjennom dei siste åra. Nokre

analyser og drøftingar kring denne tematikken har eg allereie levert på dette studiet, i form av vitenskaplege artiklar som arbeidskrav.

1.2 Problemstilling og forskingsspørsmål

Arbeidet fram mot denne avsluttande masteroppgåva har altså gjennomgåande hatt leiing i og av skulen som gjennomgangstema og raud tråd. Det komplekse samspelet mellom kultur, kunnskap, psykologi og motivasjon hos ulike grupper skuleaktørar har såleis bidrege til utarbeidinga av følgjande problemstilling, som eg ønskjer å belyse i denne oppgåva:

Korleis kan ei kommunikativ reformimplementering bidra til skuleutvikling og læring hos elevar og lærarar i tråd med intensjonane i Kunnskapsløftet?

Denne problemstillinga er forholdsvis vid og omfattande og eg vil difor bryte den ned i følgjande, meir konkrete, forskingsspørsmål:

- Korleis har Medium og kommunikasjonsseksjonen (heretter kalla MK-seksjonen) ved Svingen vidaregåande skule arbeidd kommunikativt med innføringa av Kunnskapsløftet?
- På kva måte pregar den kommunikative tilnærminga læringsarbeidet til elevane og lærarane på MK-seksjonen etter implementeringa av Kunnskapsløftet?
- Korleis har den kommunikative tilnærminga til reformimplementering bidrege til skuleutvikling i seksjonen?

I denne problemstillinga ligg det implisitte og latente spenningar mellom instrumentell og kommunikativ rasjonalitet. Dette er ei polarisering som vil verte brukt gjennomgåande i denne oppgåva, både for å posisjonere dei teoretiske perspektiva, men også som teoretiske omgrepknaggar for å kaste lys over både teoretiske og empiriske tilnærmingar til problemstillinga. Det empiriske grunnlaget for analysane og drøftingane er avgrensa til å omfatte Medium og kommunikasjonsseksjonen på Svingen vidaregåande skule, men i kapittel 5 vil eg også presentere nokre meir generelle teoretiske analyser og drøftingar.

1.3 Den vidare gangen i oppgåva

Analysane og drøftingane i denne oppgåva bygger på ei relativt utradisjonell og omdiskutert metodisk tilnærming. Eg vil difor presentere og drøfte det metodiske grunnlaget og etiske implikasjonar allereie i kapittel 2. Denne avgjersla er tufta på at truverdnet til den kvalitative tilnærminga kviler på forskaren sin refleksivitet, noko som igjen stiller krav til gjennomsiktighet i det metodiske arbeidet.

I kapittel 3 tek eg føre meg teoriane, omgrepa og det kunnskapsmessige bakteppet som ligg til grunn for dei vidare analysane og drøftingane mine. I kapittel 4 presenterer eg nokre analytiske perspektiv på korleis reform- og utviklingsarbeidet ved MK-seksjonen har vorte initiert og implementert nedanifrå. I dette kapittelet vil eg vidare vise korleis elevar arbeider med- og skildrar si oppleving av eit tverrfagleg og utradisjonelt praktisk produksjonsprosjekt som har vakse fram med utgangspunkt i det utviklingsarbeidet som har skjedd ved seksjonen.

I kapittel 5 vil eg kaste lys over problemstillinga gjennom å drøfte enkeltelemt og generelle perspektiv som bidreg til å kaste lys over problemstillinga. I kapittel 6 vil eg oppsummere hovudmønster, konkludere og presentere det eg meiner er interessante perspektiv som denne oppgåva ikkje vil gje svar på, men som eg finn grunn til å oppfordre til vidare forskning på.

Kapittel 2: Metode

2.1 Innleiing

Hos Aase og Fossåskaret (2007) er det eit gjennomgåande tema at metodeval innanfor forskning ikkje handlar om kva som er rettast, best eller mest vitskapleg av kvantitativ og kvalitativ forskning. For dei er det, derimot, eit hovudpoeng at ”kvantitativt og kvalitativt orientert forskning interesserer seg for ulike sider ved sosiale fenomenar” (Aase & Fossåskaret, 2007, s. 11). Det er med andre ord kva ein forskar på, kva ein freistar å skildre og forklare og kva type svar ein søker etter, som bør danne grunnlaget for val av metode.

I denne oppgåva er det ei djupare innsikt og det å komme ”under huden” på en kultur og sosiale prosessar innanfor den kulturen som er målet for oppgåva. Det er prosessane i seg sjølv som skal skildrast, analyserast og drøftast. Det er difor både viktig og naudsynt å samle rike og detaljerte skildringar, snarare enn å synleggjere mengdeomfang og samanlikne mengdeomfang i ulike grupper. Arbeidet med denne oppgåva bygger difor på ei kvalitativ metodetilnærming.

Som Holter og Kalleberg (1996) vektlegg, er analytisk og hermeneutisk arbeid med teori, data og resultat gjennom heile forskingsprosjektet viktig innanfor den kvalitative metodetilnærminga. Forståinga for det fenomenet ein freistar å skildre og forklare veks gradvis fram gjennom ei stadig sirkeleffekt av oppdagingar og nyoppdagingar av meiningsinnhald. Gjennom slike prosessar spelar forskaren, og forskaren si tolking og forståing, ei stor rolle for både innsamling av data, analysen av datamaterialet og forståinga av korleis ulike element heng saman. I denne delen av oppgåva mi vil eg difor gi ein detaljrik presentasjon av det metodiske arbeidet som ligg til grunn for analysane og drøftingane i kapittel 4, for å skape den gjennomsiktigheita i arbeidet som truverdet i ei slik tilnærming i stor grad kviler på- og fordrar til.

Overordna tema, forskingsspørsmål og relevans har eg gjort greie for i Kapittel 1. Det er likevel viktig for den metodiske forankringa å gjere nokre presiseringar også i dette kapittelet: Denne oppgåva har som mål å skildre dei sosiale prosessane som skjer under arbeidet med skuleutvikling og innføring av nye reformer, for på den måten å

kunne bidra til ei større forståing av kva som kan fremje eller hindre utvikling i skuleorganisasjonar. Sett i samanheng med legalitetsperspektivet på skulen som institusjon og innføringa av Kunnskapsløftet er skuleutvikling og læring blant både elevar og tilsette viktige satsingspunkt. Det meste av evalueringsforskinga som er gjort etter innføringa av Kunnskapsløftet har vektlagt eit makroperspektiv. Der vert nasjonale hovudmønster og skilnader mellom ulike skular, kommunar og fylke vektlagt, men denne forskinga synleggjer lite av dei mellommenneskelege prosessane som skjer i eit mikroperspektiv – innanfor enkeltorganisasjonane. Dette har vore grunnlaget for utviklinga av problemstillinga som denne oppgåva bygger på.

2.1.1 Framgangsmåte

Problemstillinga som ligg til grunn for denne oppgåva er arbeid med på følgjande måte: I kapittel 3 presenterer eg det teoretiske rammeverken som ligg til grunn for analysane og drøftingane mine. I kapittel 4 kastar eg lys over det første forskingsspørsmålet gjennom å presentere analytiske skildringar kva som har vore bakgrunnen for seksjonen si reformimplementering, og korleis seksjonen har arbeid med innføringa av Kunnskapsløftet. Den metodiske tilnærminga er såleis mykje basert på data eg har samla inn, eller produsert, gjennom å vere aktiv deltakar i- og pådrivar for dette utviklingsprosjektet. Slik fell tilnærminga inn under den kvalitative forskingsretninga som vert kalla aksjonsforskning. Dette kjem eg tilbake til seinare i dette kapittelet.

I kapittel 4 kastar eg vidare lys over det andre forskingsspørsmålet gjennom å presentere eit djupdykk i eit tverrfagleg prosjekt som er eit konkret resultat av det utviklingsarbeidet som har skjedd ved seksjonen. Datagrunnlaget som skildrar elevane sine lærings- og utviklingsprosessar er samla inn gjennom *delvis-deltakande* observasjon, og analysert gjennom bruk av ulike kategoriar - knytte til læring, erfaring, kultur, kommunikasjon og samhandling. Dette kjem eg også tilbake til seinare i kapittelet.

I kapittel 5 dreg eg dei meir heilskaplege linjene mellom alle dei tre forskingsspørsmåla og problemstillinga gjennom ei teoretisk forankra drøfting.

2.2 Forforståing – om mitt bias

Organisasjonen og seksjonen som vert skildra, analysert og drøfta i denne oppgåva er min eigen arbeidsplass. Dette er ikkje utan betydning for korleis eg har arbeidd med den metodiske tilnærminga og med etiske problemstillingar. Eg har gått mange runde med meg sjølv og vurdert grundig om det ville vere enklare for meg å velje tema og kasus som eg hadde eit meir objektivt forhold til, og som såleis ikkje ville vere like etisk og metodisk utfordrande. På same tid vurderte eg det som vanskeleg å sleppe taket i akkurat dette kasuset – nettopp på grunn av min eigen kunnskap om feltet og fordi det fins lite dokumentasjon på akkurat dette feltet. I tillegg var det eit tungtvegande argument at eit grundig og systematisk studie av dette kasuset ville kunne gje både meg sjølv og andre verdifull innsikt i korleis ein kan drive eksperimentell skuleutvikling i tråd med Kunnskapsløftet sine føringar. Sist, men ikkje minst så visste eg også at det å jobbe med dette kasuset ville gje meg ein sjanse til å kombinere praktiske erfaringar og teoretiske forklaringar på kva som kan fremje og hemme skuleutvikling og reformimplementering.

I motsetnad til det meste av samfunnsforskinga er ikkje aksjonsforskinga sitt føremål å avdekke korleis verda er, men snarare å gripe aktivt inn i organisasjonar og prosessar i eit forsøk på å forbetre eksisterande praksis – og dermed kunne produsere gyldig kunnskap om korleis slike utviklingsprosessar går føre seg (Tiller, 2004, s. 120-121).

I denne samanhengen opplevde eg etikken kring mi eiga forforståing som todelt og nærast paradoksal. På den eine sida vurderte eg det som etisk problematisk av meg å studere eit kasus som eg har så god kjennskap til- og forforståing av frå før, men på den andre sida framstod det også som etisk problematisk å velje å *ikkje* føre denne erfaringskunnskapen tilbake til feltet, gjennom å analysere og drøfte erfaringar – samt skaffe og analysere kvalitetsdata frå elevane sine opplevingar og erfaringar.

2.3 Kvalitativ metode: grad av deltaking

Kva er kunnskap? Korleis vert kunnskap danna? Kven bestemmer kva som er sann kunnskap? Dette er underliggjande spørsmål i tematikken for oppgåva mi, men det er også eit gjennomgåande spørsmål i den vitskapsteoretiske tilnærminga til praktisk

metodebruk (Aase & Fossåskaret, 2007, s. 45). Det fins mange, dels motstridande, synspunkt og svar på desse spørsmåla i metodelitteraturen. Men metodebruk handlar ikkje berre om prosedyrar for innsamling og analysering av data. Det handlar også om å ta stilling til spørsmålet om kva slags kunnskap det går an å ha om eit gitt tema (Ibid.).

2.3.1 Positivismen som underforstått skyggeteori

Den positivistiske tilnærminga, som er inspirert av naturvitskapen si forskning på "den objektive verda", legg til grunn at menneske kan forskast på som objekt (Kalleberg i Holter & Kalleberg, 1996). I samfunnsfag gjer ei positivistisk vitskapsforståing seg framleis gjeldande, som ein underforstått skyggeteori. Dette kan oppfattast som forvirrande og innskrenkande ved utforming av forskingsopplegg (Kalleberg i Holter & Kalleberg, 1996, s. 26-27).

For meg var dette lenge ei høgst reell problemstilling. Eg opplevde lenge å leite etter så objektive innfallsvinklar som mogleg til denne tematikken, for på den måten å leve opp til dei krava eg trudde var forventta av eit vitskapleg arbeid. Etter kvart byrja eg likevel å innsjå at det å forske på eigen organisasjon og prosessar som eg allereie hadde kunnskapar om og innsyn i på mange måtar kan vere like gyldig og fruktbart som å stille med blanke ark.

Dei omgrepa forskaren nyttar i sine analyser vil, uansett forskaren sin erfaringsbakgrunn og bias, fange opp nokre sider ved det observerte samfunnet og oversjå andre. (Aase & Fossåskaret, 2007, s.40-41). Dette betyr at sjølv forskarar utan bakgrunnskunnskapar om feltet vil måtte gjere subjektive og "farga" val i tolkings- og analyseprosessar, noko som synleggjer korleis ei reflektiv haldning til eiga forforståing og subjektivitet på mange måtar er viktigare enn å innta det ein trur er ei objektiv og verditom haldning til tematikken. Dette vert ytterlegare poengtert av Denscombe (2010, s. 28-29) som peikar på er det svært vanleg at forskarar vel tematikk og tilnæringsmåte ut frå personleg interesse.

2.3.2 Deltakande og ikkje-deltakande observatørrolle

Innanfor den sosiokulturelle tradisjonen blir kultur det same som relasjon pluss kontekst (Holter i Holter og Kalleberg, 1996, s. 11), og innanfor kvalitativ forskning er

det difor viktig å skildre både relasjonane og konteksten for å kunne presentere eit heilskapleg bilete av kva som skjer og synleggjere moglege grunnjevnader for kvifor det skjer. Ei slik tilnærming krev at forskaren ikkje berre set seg inn i kva som skjer mellom ulike aktørar, men også at den kontekstuelle tolkinga må vere basert på kunnskapar og innsikt. I den samanheng er det naturleg å dra eit skilje mellom (ikkje-deltakande) observasjon og deltakande observasjon (Aase & Fossåskaret, 2007, s.31-34).

I dette skiljet ligg tanken om at forskaren gjennom ikkje-deltakande observasjon (gjerne kvantitativt orientert) dannar seg eit bilete av sosiale prosessar utan å vere i direkte kontakt med feltet/dei som vert studerte. Ei slik rolle gir forskaren moglegheit til å vere klart definert som forskar gjennom heile prosjektet – og såleis unngå å bli ”farga” av subjektive tolkingar og forståingar.

Gjennom deltakande observasjon får forskarrolla eit gjennomgåande annleis preg. Der er det eit mål i seg sjølv å gli delvis ut av forskarrolla, gjennom å innta det Aase og Fossåskaret (2007, s. 33) kallar *lokal status*. I dette omgrepet ligg det eit sentralt poeng om at forskaren glir inn som ein del av det miljøet han/ho studerer – for å få tilgang til prosessar og strukturar som er skjult for ”den flyktige tilskuereren” (Ibid.).

Holter (i Holter & Kalleberg, 1996, s. 10-11) peikar på at nye former for kontakt mellom forskar og det sosiale livet har dukka opp dei siste 15 åra, og skildrar denne utviklinga som positiv gjennom at den har auka variasjonen i forskingsmaterialet. Dette synleggjer ei stadig aukande aksept for kreative måtar å bruke metodisk forskning på, samtidig som det også skaper ei større breidde i kva for kunnskap forskning kan bidra til å frambringe. Aksjonsforskning og det å direkte gripe inn i den røyndomen ein freistar å skildre kan plasserast i dette metodiske landskapet. Aksjonsforskning impliserer altså ei vitskapsforståing som opnar for at ein kan nyttiggjere seg av kunnskapar og erfaringar som er skapte gjennom strategisk og målretta involvering.

Som eg var inne på tidlegare har eg i arbeidet med denne oppgåva veksla mellom to ulike former for kvalitativ forskning: aksjonsforskning og delvis deltakande observasjon. Før eg går vidare med å skildre og forklare forskarrollene mine gjennom prosjektet,

og gangen i datainnsamlinga ønskjer eg å klargjere skilnader og likskapar mellom desse to tilnærmingane, for på den måten å kaste lys over kvifor eg har valt å veksle mellom dei to.

2.4 Forskarrolle 1: Aksjonsforskaren

Eg har tidlegare i dette kapitlet klargjort at kvalitativ tilnærming i forskning krev ei gjennomsiiktig og detaljert skildring av korleis forskaren har arbeidd. I dette og neste punkt skal eg difor klargjere kva eg legg i dei to ulike forskarrollene eg har hatt i dette prosjektet, kva som skil dei frå kvarandre – og kvifor eg har valt to ulike metodiske tilnærmingar til problemstillingane mine.

Det tredje paradigmet kallar Tiller (2006, s. 12) forskande partnerskap og aksjonsforskning. Med dette meiner han at det er i ferd med å vokse fram ei erkjenning av at ein kan drive god forskning både gjennom intervensering og forskning i fellesskap med andre. Han plasserer altså aksjonsforskning i eit eige paradigme, ved sidan av den objektive distanserte forskinga (det første paradigmet) og den deltakande forskinga som freistar å forstå fenomen innanfrå (det andre paradigmet).

2.4.1 Aksjonsforskning – nærleik til feltet.

På mange vis kan aksjonsforskning seiast å vere den metodiske heilskapsramma kring oppgåva mi. Både tematikken og problemstillingane eg har jobba med i denne oppgåva stammar frå det utviklingsarbeidet ved MK-seksjonen som starta hausten 2005, då eg var nyttilsett – og starta på PPU (praktisk pedagogisk utdanning) -studiet saman med ein av mine 5 kollegaer. I samarbeid med dei andre på seksjonen brukte eg og min kollega nytileigna kunnskap om pedagogisk praksis og innføringa av Kunnskapsløftet som utgangspunkt for å forbetre eksisterande praksis, og å eksperimentere med utradisjonell og fleksibel bruk av rammefaktorar. (Dette kjem eg nærare tilbake til i kapittel 4.) På dette tidspunktet var eg ikkje klar over at det utviklingsarbeidet vi hadde sett i gang, samt dei teoretiske drøftingane og refleksjonane som vaks fram kring det, hadde eit namn og var ein del av eit framveksande forskingsparadigme.

Det fins mange retningar innanfor aksjonsforskninga, men det dei har til felles er at det inneber kvalitativ metode med ein nærleik til feltet som er mykje meir omfattande enn

i tradisjonell forskning (Erstad, 2004, s. 56-57). Aksjonsforskning og aksjonslæring er to omgrep som er nært knytt til kvarandre. Somme delar av metodelitteraturen skildrar aksjonsforskning og aksjonslæring som det same, medan andre delar av metodelitteraturen meiner at aksjonsforskninga er reservert for forskarane – og at aksjonslæring er ein meir uformell versjon (Tiller, 2006, Erstad, 2004 & Hiim, 2010).

Det er ikkje ei klar og eintydig metode som kan kallast aksjonsforskning, men den typen forskning kan sjåast på som ei strategisk tilnærming til eit forskingsforløp (Erstad, 2004, s. 56-57). Med det meiner ein at aksjonsforskning handlar om bevisst styring av prosessar, og at forskninga skjer under arbeidet med å forbetre ein eksisterande praksis innanfor feltet. Aksjonsforskning vert såleis definert meir av målsetjinga for forskingsprosessen enn av metodiske krav. Men kva er det då som skil aksjonsforskning frå ”vanleg” visjons- og utviklingsarbeid i ein organisasjon?

2.4.2 Organisasjonsutvikling eller aksjonsforskning?

Kalleberg (1990 i Tiller 2004, s. 121) anbefaler følgjande element for å sikre at aksjonsforskninga vert meir enn berre profesjonelt utviklingsarbeid: (1) *problemstilling*, (2) så solid *dokumentasjon* og så gode *data* som mogleg, (3) ein open *argumentasjon som vert gjort synleg – og mottakeleg for kritikk utanfrå*.

Den kontinuerlege abduktive prosessen som har pågått hos meg gjennom dei siste 4 åra gjer at eg definerer mi deltaking i utviklingsarbeidet på MK- seksjonen som (førebels) kontinuerleg aksjonsforskning. I denne konkrete oppgåva har eg teke utgangspunkt i ei konkret problemstilling som eg kastar lys over gjennom praktiske erfaringar og teoretiske og generaliserte perspektiv. Eg legg såleis argumentasjonen min synleg og mottakeleg for kritikk utanfrå gjennom å publisere den i denne oppgåva.

I boka *Pedagogisk aksjonsforskning* (2010, s. 49) skriv Hilde Hiim at aksjonsforskninga si hensikt er å utvikle og dokumentere praktisk kunnskap. Dette er i tråd med eitt av føremåla for oppgåva mi, nemlig å synleggjere korleis små avgrensa miljø kan fremje skuleutvikling gjennom reformimplementering og mobilisering, gjennom å analysere og drøfte eigne erfaringar. Eg har så langt forklart kvifor aksjonsforskning som metode er ei føremålstenleg tilnærming til tematikken for

oppgåva mi, men det fins også nokre kritiske perspektiv på aksjonsforskning som det kan vere føremålstenleg å vere klar over:

Erstad (2004, s. 57) peikar på at aksjonsforskning i mange miljø har ein låg akademisk status. Han dreg parallellen til den meir generelle kunnskapsdebatten der teoretisk kunnskap vert sett på som viktigare og meir verdt enn praktisk kunnskap. På dette punktet grip tematikken for oppgåva mi – og sjølve bruken min av metode på mange måtar inn i kvarandre. Han problematiserer også grada av engasjement og involvering som nødvendigvis må prege aksjonsforskninga. Dette gjer han med bakgrunn i det tidlegare omtalte objektivitetsidealet som pregar meir positivistisk orienterte forskingsretningar.

2.4.3 Å forske i eigen kultur

Spesielt vert gyldigheita av funn innanfor aksjonsforskninga gjenstand for kritikk frå delar av forskingsmiljøet. Der vert det hevda at aksjonsforskaren si aktive involvering kan føre til at forskaren sin aktive posisjon og rolle i eit miljø vil kunne føre til at forskingsobjekta opptrer kunstig. I denne samanheng vil eg hevde at mi rolle som lærar og kollega på seksjonen som har vore gjenstand for denne aksjonsforskninga vil bidra til å redusere faren for manglande autentisitet.

Det er fleire vurderingar og erfaringar som er gjennomgåande ved å vere forskar i sin eigen kultur eller sin eigen organisasjon. Aase og Fossåskaret (2007, s.85-89) argumenterer for korleis eit kunnskapsgrunnlag kan vere eit godt utgangspunkt for viten. Dei snur problematikken med forskaren si forforståing på hovudet og tek utgangspunkt i at også det å *ikkje* ha kunnskap om forskingsfeltet frå før er ein problematisk posisjon. Også då vil forskaren tolke ut frå eigne kontekstar, utan at desse kontekstane nødvendigvis er verken relevante eller gyldige for den kulturen dei studerer. Uansett om ein forskar innanfor kjende omgjevnader eller ikkje, vil forskaren sine personlege føresetnader påverke tolkinga. Somme går så langt som å hevde at innanfrå – kunnskap om feltet er ein føresetnad for å kunne produsere forskingsbasert kunnskap (Aase & Fossåskaret, 2007, s.87). Uansett forforståing eller bias er det, i tråd med Kalleberg sitt tredje krav til aksjonsforskning viktig å synleggjere argumentasjonsrekker og analyser for å mogleggjere kritikk og motargumentasjon.

Å forske på eigen kultur aktualiserer likevel nokre sentrale poeng i høve den lokale statusen forskaren har/har hatt i den undersøkte kulturen. For det første er det viktig å vere klar over at den lokale statusen kan vere gått ut på dato, anten gjennom at kulturen i seg sjølv har endra seg sidan forskaren var involvert i kulturen, eller gjennom at forskaren har endra seg og dermed også sitt perspektiv på kulturen (Aase & Fossåskaret, 2007, s. 89-94).

2.4.4 Lærar, kollega og forskar

Eit anna sentralt perspektiv på å forske på eigen kultur er at det kan vere tidseffektivt å vere sin eigen informant (Aase & Fossåskaret, 2007, s.94-95) gjennom at forskaren sit på mykje kunnskap og innsikt i utgangspunktet. Mine erfaringar gjennom det metodiske arbeidet har vist at dette er ei sanning med eit omfattande atterhald. Å sitje inne med informasjon, erfaringar og kunnskapar i utgangspunktet gjer ikkje at forskaren nødvendigvis sparer tid, men det forflyttar gjerne tidsbruken frå å innhente bakgrunnsinformasjon og grunnleggjande kunnskapar til å reflektere kring- og problematisere korleis ein brukar den kunnskapen ein sit inne med. I mi metodiske tilnærming førte denne refleksjonen likevel til ei erkjenning av at informasjonen eg sat inne med måtte strukturast vitenskapleg, noko som mellom anna gjorde at eg såg det som naudsynt å innhente meir objektive og detaljerte data om elevperspektivet. Den kontekstuelle forståinga mi var i stor grad basert på lærarrolla eg har hatt- og framleis har, noko som gjorde at eg innsåg at detaljkunnskapane mine om korleis elevane jobba måtte filtrerast på nytt – gjennom nye briller.

Eit tredje aspekt ved å forske på eigen kultur og organisasjon er at slik forskning har eit latent potensiale for konflikt (Aase & Fossåskaret, 2007, s. 98-99). Som forskar vil ein alltid kunne risikere at andre som har lokale statusar i kulturen tolkar og forstår situasjonar og prosessar på anna vis enn ein sjølv. På mange måtar kan ein hevde at dette vil kunne ha ei positivt korrigerande effekt gjennom at forskaren vil måtte vere budd på å grunngje sine analyser og synspunkt og dermed ikkje kunne ta seg store fridomar i eiga analyse og tolking. Dette er likevel ein etisk vanskeleg balansegang i det at forskaren gjennom si analytiske, hermeneutiske og teoretiske forståing har eit større perspektiv på prosessar og situasjonar enn den personlege og impulsive oppfatninga som enkeltpersonar si oppleving ofte vil vere farga av.

Lærer- og kollegarolla eg har hatt på den studerte seksjonen har gitt meg fordelar i forhold til tilgang til feltet, naturleg innpass i miljøet og ei refleksiv haldning til tolkinga av konteksten for kasuset. Men den har også gitt meg dels store etiske utfordringar i høve kor djuptgåande mine skildringar vil kunne gå, noko som har ført til at eg har valt ei noko generalisert og teoretisk framstillingsform. Den kvalitative aksjonsforskingstilnærminga blottstiller på mange måtar forskaren sitt forhold til feltet, men dette gir likevel ikkje forskaren fridom til å eksponere andre i same grad.

2.5 Forskarrolle 2: Passiv deltakar og observatør

Dei erfaringsbaserte analysane av aksjonsforskinga vil, i tråd med forskarrolla sin lokalitet i organisasjonen/seksjonen, gje verdifull kunnskap og innsikt i dei prosessane som pågår i det felleskapet og på det nivået i organisasjonen der forskaren oppheld seg. Men i denne oppgåva har eg også vore oppteken av å skilde elevane sine læreprosessar og deira utvikling, for på den måten å kunne kaste lys over synergieffekten mellom elevane si læring og lærarane si læring.

Eg innsåg raskt at kvalitative intervju ikkje ville gje meg tilstrekkeleg med materiale til å skildre og forklare strukturar, prosessar, utvikling og sosial samhandling som forskingsspørsmåla kravde at eg kasta lys over. Eg var avhengig av meir kontekstuell forståing i tillegg til deira impulsive oppfatningar på eit gitt tidspunkt. Denne tanken vert også understøtta av Holter og Kalleberg (1996) som kritiserer analyse av kvalitative intervju for at tolking og analyse berre føregår under og rett etter intervjuet. I tillegg frykta eg at mi rolle som lærar ved seksjonen ville gjere ein intervjusituasjon ukomfortabel for elevane – noko som potensielt ville kunne redusere kvaliteten på datamaterialet i endå større grad.

Valet fall til slutt på ei delvis deltakande forskarrolle, der eg i tillegg til å observere prosessar og samhandling direkte også brukte elevane sine loggar og refleksjonsnotat som kjelde til utfyllande informasjon om elevane sitt arbeid og deira tankar under prosjektet. Eg kjem tilbake til meir konkret omtale av datainnsamlinga og analysen av datamaterialet seinare i dette kapittelet.

2.5.1 Feltarbeid blant ”eigne” elevar – nokre utfordringar

I kvalitativ forskning vil ein aldri kunne opptre fullstendig objektivt i høve forskingsfeltet. I alle trinn mellom val av tematikk og konklusjon vil forskaren si rolle og forskaren si tolking av situasjon, resultat og implikasjonar vere gjennomgripande. Det er difor ikkje noko mål innanfor kvalitativ forskning å vere utan forforståing, men snarare å ha eit medvite og refleksivt forhold til eiga forforståing – for så å utfordre denne.

Ofte er det, derimot, vanskelegare å skaffe seg innpass og finne ei forskarrolle som gir ein god nok kunnskap om det feltet ein studerer. Eg valde difor å sjå på mitt *bias* og mine kunnskapar om feltet som ein styrke. Utgangspunktet mitt vart såleis at eg i staden for å freiste å opptre objektivt og utan forforståing heller skulle leite etter data og element som *utfordra* mi forforståing. Dette gjorde eg, vel vitande om at valet mitt av kasus ville føre til gjennomgåande etiske implikasjonar som ville krevje ein kontinuerleg etisk runddans gjennom heile masterprosjektet mitt. Men lite visste eg om *kor* omfattande denne etiske runddans skulle vise seg å bli.

Eg hadde forventa utfordringar i høve feltarbeidet mitt når det gjeld element som korleis eg skulle opptre, kva for informasjon elevane skulle få om mi rolle og korleis eg skulle handtere mi deltakarrolle i samband med feltarbeidet. Jamvel om eg ikkje hadde ei formell lærarrolle på prosjektet eg skildrar i denne oppgåva er det ikkje til å kome vekk ifrå at elevane kjende meg som lærar frå tidlegare, og at også eg hadde kjennskap til dei som elevar og individ i førekant av prosjektet. Det var difor svært viktig for meg åsynleggjere mi forskarrolle grundig i førekant av prosjektet – og å forklare elevane kva det ville medføre.

Kombinasjonen lærarrolle og forskarrolle gjorde også at eg tidleg tok eit val om ikkje å portrettere enkeltindivid i kasuset mitt – noko som følgeleg også får konsekvensar både for datainnsamlinga mi, kategoriseringa mi og for presentasjonen av resultatet mitt. Årsaka til dette valet var ein kombinasjon av læraretiske retningslinjer og forskningsetiske retningslinjer (ikkje samle inn og presentere meir personlege data enn det som er naudsynt for å kaste lys over tematikken). Refleksjonane kring korleis lærarrolla påverkar forskarrolla mi har også gjort meg medviten på læraretiske problemstillingar – i lys av refleksjonane eg har gjort meg om forskningsetikk.

Dei etiske vurderingane eg har gjort i spenningsfeltet mellom lærarrolla og forskarrolla gjennom dette prosjektet, har vore forankra i tankar om både fortid og framtid – og det har vore viktig for meg å ikkje la tidlegare kjennskapar til elevane påverke datainnsamlinga mi. Samtidig har det vore naudsynt å opptre på ein måte som gjorde at elevane ikkje ville miste tillit til meg som lærar i framtida. Dette har vist seg å vere mindre komplisert enn eg frykta i utgangspunktet og eg har, gjennom dette prosjektet, lært at det innanfor etiske vurderingar er svært vanskeleg å skilje mellom kva som er personlege etiske vurderingar og yrkesetiske vurderingar.

2.5.2 Kritisk distanse eller ei fin balanse?

Eg gjekk altså inn i kassustudiet/feltarbeidet med det eg (på det tidspunktet) trudde var eit opent sinn kring kva for datamateriale eg skulle innhente og deretter vektlegge eller forkaste. I og med at eg heile tida var klar over dei etiske utfordringane i høve mitt bias, var eg i utgangspunktet svært kritisk til mi eiga forforståing. Eg var difor i overkant oppteken av å leite etter data som ville motbevise dei hypotesane eg hadde for kva eg ville finne. I tillegg var eg, i starten, svært detaljert i feltnotatane mine – fast bestemt på å skulle dokumentere alle analysane og tolkingane mine.

Det gjekk ikkje mange dagane før eg såg at dette ikkje ville kunne la seg gjennomføre over tid. Å skrive svært detaljerte feltnotat flytta medvitte frå den tolkinga og forståing av kva som faktisk skjedde– til ein desperat kamp om å hugse detaljerte opplysningar om element som i utgangspunktet ikkje ville ha verdi for den heilskaplege analysen. Eg bestemte meg difor etter kvart for å ha meir tillit til mi eiga forskarrolle, og å gjere alvor av intensjonane om å møte forskingsfeltet med eit opent sinn.

Med dette skjedde det eit stort skifte i feltarbeidet mitt. Det å legge bort frykta for ikkje å dokumentere alle detaljar godt nok gjorde at eg slappa meir av og ”lytta” meir enn eg ”høyrt”. Eg har i etterkant reflektert ein del kring kva som skjedde då, og konklusjonen min så langt er at eg med dette skiftet distanserte meg frå den tidlegare lærarrolla på dette prosjektet som eg fram til då hadde vore svært bevisst på å motbevise betydinga av. Det framstår altså for meg som om eg måtte gjennom eit ”hamskifte”, der eg på det tidspunktet bestemte meg for å stole på mine evner som

observatør og forskar – enn å frykte kva for implikasjonar mi tidlegare tilknytning til prosjektet ville ha for datainnsamlinga, tolkinga og analysane mine.

I etterkant av denne rolleendringa merka eg at perspektivet mitt både på kasuset og forskingsfeltet tok til å endre seg. Der eg før hadde vore meir oppteken av å skildre eit prosjekt og å oppsøke situasjonar som kunne motbevise mi eiga forforståing, gjekk eg no inn i ein meir nyfiken tolkingsprosess – der eg kontinuerleg lytta, sansa, las loggar og vurderte – for så å reflektere kring kva observasjonane *eigentleg* fortalde meg. Å ikkje lenger forholde meg til lærarrolla gav meg ein ny fridom til å sjå på både elevane og prosjektet med nye auge – og legge merke til mønster og element som eg tidlegare ikkje hadde vore var nok til å observere. Først då klarte eg å gripe fatt i mønster og element som eg tidlegare ikkje har sett gjennom dei fagdidaktiske brillene eg normalt har som lærar på dette prosjektet.

Når det gjeld bias har eg difor erfart at det er viktig å balansere refleksjonane kring si eiga forforståing med tillit til eiga forskarrolle. Ein *for* bevisst, kritisk og framtrudande refleksjon til eigne haldningar og tankar vil potensielt kunne *motarbeide* den observerande, tolkande og opne forskarrolla som er naudsynt i feltarbeid.

2.5.3 Informert samtykke i skulesamanheng – ei metodisk utfordring

Det var viktig å fortelje om forskarrolla mi på dette prosjektet for å gje elevane ei forklaring på kvifor eg ikkje hadde ei aktiv lærarrolle på dette prosjektet, noko eg tidlegare har hatt og som elevane eg skulle studere var klar over. Mine teoretiske kunnskarar om forskningsetikk og informert samtykke gjorde at eg i utgangspunktet var noko engsteleg for at elevane ikkje skulle kjenne seg komfortable med situasjonen – og gje uttrykk for dette undervegs i prosjektet. Difor hadde eg ein gjennomgang av forskningsetiske prinsipp med dei i førekant av prosjektet – slik at eg allereie då ville plukke opp eventuelle signal på om dette var noko dei ikkje ønska å bidra på slik at eg kunne avbryte forkinga der og då og heller sjå meg om etter ein ny innfallsvinkel. Men elevane gav uttrykk for at dei synest det var veldig spanande å skulle få dokumentert sitt arbeid med prosjektet, og somme gav også eksplisitt uttrykk for at dei ønskte å lese den ferdige rapporten i etterkant.

Eg har ikkje registrert og oppbevart personinformasjon, sensitive personopplysningar eller video/bilete av aktørane eg har undersøkt, og eg gjorde tidleg eit medvite etisk basert val om ikkje å portrettere enkeltindivid i denne oppgåva. Dette er også mykje av årsaka til at eg har valt å framstille datamaterialet som ei narrativ historie om ei gruppe aktørar. Dette gjorde at eg i utgangspunktet ikkje registrerte prosjektet hos Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) med utgangspunkt i at eg tolka det etiske regelverket for meldepliktige prosjekt bokstavleg.

Når det gjeld samtykke frå foreldra, var dette eit moment eg også vurderte ut frå etiske omsyn. Frå lærarolleperspektivet mitt er det sjølv sagt viktig at foreldra veit kva som går føre seg i skuletida, og at lærarar ikkje misbruker den tilliten dei har frå foreldre og elevar. På den andre sida er elevane eg har observert i dette prosjektet mellom 17 og 19 år, og sidan det etiske rammeverket seier at "[d]ersom det ikke innhentes sensitive opplysninger, kan barn/ungdom selv samtykke fra de er fylt 15 år" (Personvernombudet for forskning/NSD), vurderte eg det som naturleg, i tråd med prinsippet om å ivareta individet sin autonomi, å overlate dette valet til elevane sjølve. Hadde eg innhenta personopplysningar, eller på anna vis gått langt i å identifisere enkeltpersonar, ville eg nok ha vurdert dette annleis. Eg har, i tillegg, heile tida hatt eit eksplisitt prinsipp om å avbryte studiet om nokon av elevane ville oppfatte det som vanskeleg, noko eg også har vore medviten om å gjennomgåande informere om.

I situasjonar eg har opplevd som etisk diskutabile å registrere og bruke i arbeidet mitt har eg prøvd å reflektere kring skilnader og likskapar mellom dei to profesjonstilnærmingane til etikk. Eg har erfart at etiske grenser, trass forskningsetiske (og for så vidt også læraretiske-) retningslinjer, er både abstrakte og glidande, og at det kan vere vanskeleg å forklare, ordfeste og forsvare nøyaktig kvar grensene går.

Eg har fleire gongar vore freista til å legge bort heile prosjektet fordi eg har funne det vanskeleg å balansere etikk og pragmatikk, men har etter kvart landa på ein gylden middelveg der eg brukar grundig og detaljrike skildringar i mi eiga heilskapsforståing, men heller tilpassar framstillingsforma til dei grensene eg har sett for etikken. Dette *kan* gå på kostnad av truverdet til analysane og drøftingane mine, men på den andre sida vil det å gå over forskningsetiske retningslinjer vere vel så skadeleg for både truverd og omdømme.

I ettertid ser eg også at eg med fordel kunne ha meldt prosjektet til NSD, med bakgrunn i at aktørane indirekte ville kunne identifiserast som deltakarar i aktørgruppa gjennom kjennskap til meg og min arbeidsplass. Refleksjonen kring denne problematikken har gjort meg svært medviten om ikkje å ta lett på ei etisk avgjersle som der og då kan verke enkel og ukomplisert i høve eit skriftleg regelverk.

I forlenginga av desse refleksjonane har eg i etterkant av datainnsamlinga ytterlegare anonymisert framstillinga av datamaterialet gjennom å fjerne tidspunkt for datainnsamling. Eg har i tillegg valt å bruke eit fiktivt namn på skulen som er omtalt. Dette har eg gjort for å anonymisere gruppa av aktørar i større grad enn i den første utgåva av oppgåva, gjennom å fjerne eksplisitt informasjon om kva for skule og årskull det er snakk om. Det vil framleis vere mogleg for lesarar å gjere koplingane til meg og min arbeidsplass, men dei vil då måtte søke aktivt for å gjere ei slik kopling. Ei eksplisitt og gjennomgåande identifisering av skule og årstal ville ha fjerna all tvil.

I tillegg har eg generalisert funna til å gjelde observerte hovudmønster, slik at det i all hovudsak ikkje eingong er mogleg for dei impliserte aktørane å kjenne att verken eigne bidrag eller andre sine. Eg har likevel opplevd det som etisk utfordrande å dra grensene for kva som kan definerast som identifiserbare aktørar, men har hatt som etisk rettesnor at framstillinga av datamaterialet ikkje skal kunne føre til ei kjensla av ubehag hos aktørane.

Spenninga mellom læraretikken og forskningsetikken har også vorte synleggjort for meg med utgangspunkt i dei omfattande kartleggingane som elles skjer i skulen i dag. Både undervisningsevaluering (skuleeigar) og Elevundersøkinga (Utdanningsdirektoratet) er påbodne spørjeundersøkingar som elevane vert oppmoda om å delta i (og som det vert purra på om dei ikkje vel å delta i). I dette ligg det nærast ei opplevd plikt om å delta. I tillegg vert elevane gjennom skuleåret bedne om å gje sine synspunkt på eit varierende tal andre undersøkingar som dukkar opp.

Eg skal ikkje dvele i særleg grad ved dette elementet, men i forskarrolla opplevde eg det som eit nærast ubehageleg paradoks å måtte gjentekne gongar påpeike elevane sine rettigheter til å unndra seg mi undersøking der eg ikkje registrerte personopplysningar, medan eg på same tid veit at dei vert forventta å delta i

undersøkingar som registrerer både personopplysningar og haldningar systematisk. At prinsippet om informert samtykke vert unndrege i informasjonen til elevane for å sikre gyldigheita til datagrunnlaget vil eg, med bakgrunn i forskarrolla mi, likevel omtale det som ei etisk utfordring som skuleverket kanskje bør gripe fatt i.

2.5.4 Datainnsamling og analyse

Arbeidet med datainnsamlinga gjekk føre seg over ei periode på to månader. I arbeidet med å kartlegge og analysere elevane sitt arbeid med prosjektet observerte eg arbeidet mellom 5 og 15 timar pr. veke. Eg las mellom 400 og 500 individuelle loggar og ca 100 individuelle og kollektive refleksjonsnotat. Loggar og refleksjonsnotat vart kontinuerleg publiserte av elevane i digital form, noko som gjorde at eg ikkje trengde å knytte datamaterialet til enkeltpersonar. Etter kvart noterte eg stikkord i eit A3 word-dokument (for å få plass til alt), på PC-en medan eg las og med jamne mellomrom under observasjonsarbeidet.

For å systematisere datamaterialet mitt hadde eg tidleg bestemt meg for å gjere kategoribaserte analyser. Om lag midt i observasjonsperioden starta eg det analytiske kategoriseringsarbeidet, mykje fordi eg var usikker på korleis eg skulle kategorisere det innsamla datamaterialet, då dette var den første gongen eg analyserte kvalitative data gjennom kategoribasert analyse. Det var både demotiverande og overveldande å sjå den lange og omfattande lista med stikkord lyse mot meg utan heilt å vite kva eg skulle gjere med dei. Eg hadde bestemt meg for å analysere materialet med utgangspunkt i kategoriar i tråd med læring, utvikling, kommunikasjon, kulturbygging, motivasjon m.m. Det måtte store mengder ark og tape til for å lage tabellar som var store nok til å romme alle kategoriane eg innleiingsvis prøvde meg på. Etter kvart innsåg eg at behovet for så mange kategoriar ikkje var reelt, men hang saman med det faktum at eg så langt ikkje hadde tatt omsyn til kronologien og utviklinga i det som skjedde.

Den erkjenninga gjorde at eg laga ein analysetabell der kategoriane vart plasserte horisontalt øvst i skjemaet, og tidskronologien vart skildra vertikalt. På den måten fekk eg ei overraskande tydeleg visuell framstilling av korleis framdrifta i prosjektet vart skildra gjennom datamaterialet. Dei 12 kategoriane eg har brukt er *medvit*,

terminologi, planlegging, rolleendring gjennom prosjektet, interne og kollektive omgrep, forståing av prosjekt, samhandling og kommunikasjon, eksternt samarbeid, problemløysing, prosess, produkt, motivasjonsfaktor og synlegheit i lokalsamfunnet. Gjennom desse kategoriane ville eg fange kulturbygginga, den faglege utviklinga, den sosiale utviklinga, kjeldene til motivasjon, tryggleik og meistring, samanhengen mellom produkt og prosjekt, samt elevane si kollektive og individuelle modning. Kronologien vart skildra gjennom dei allereie etablerte ulike fasane av prosjektarbeidet. Dette kjem eg tilbake til i den narrative presentasjonen av prosjektarbeidet i kapittel 4.

Gjennom å starte analysearbeidet allereie halvvegs i prosjektet fekk eg danna meg eit bilete av kva for hovudmønster som utkrystalliserte seg på det tidspunktet. Eg vart overraska over kor mykje meir systematisk datamaterialet framstod gjennom å synleggjere kronologien, og hovudmønster framstod allereie då som relativt tydelege. Dette medførte at eg retta ekstra merksemd mot dei hovudmønster eg på det tidspunktet kunne skimte, for å kunne gå endå grundigare inn i samanhengar- og også rette eit kritisk søkelys mot dei mønster.

I den andre halvdel av feltarbeids- og prosjektperioden hadde eg altså gjort nokre val med omsyn til kva for datamateriale eg leitte etter. Dette viste seg å lette arbeidet betrakteleg, både gjennom tryggleiken ved å ha tatt nokre sentrale val i høve tematikken og kva eg leitte etter i datamaterialet, men også gjennom det at eg hadde funne ei analytisk tilnærming til datamaterialet. Å skulle gjennomføre ei kategoribasert analyse for første gong var noko eg opplevde som veldig vanskeleg, og som eg brukte mykje tid og krefter på å fundere på korleis eg skulle løyse praktisk. Også metodelitteraturen er svært abstrakt med tanke på analysearbeidet, så det at eg hadde staka ut ei retning og funne meg ein veg gav meg meir ro.

2.6 Ei kvalitetsvurdering av materialet

Det er gjennomgåande semje om at kvalitativ forskning ikkje kan vurderast ut frå same krav som kvantitativ forskning (Fangen, 2004, s. 95), og det har vore gjort fleire forsøk på å bygge eigne kvalitetsvurderingsomgrep til bruk innanfor den kvalitative metodikken (Ibid.). Som eg har vore inne på fleire gongar gjennom dette kapittelet er

empirien denne oppgåva bygger på samla inn gjennom to ulike forskingsroller: aksjonsforskarrolla og den delvis deltakande observatørrolla.

Eg har gjennomgåande i dette kapittelet freista å reflektere over element som spelar inn på validiteten og reliabiliteten til det empiriske materiale mitt, men vil i det følgjande freiste å drøfte korleis dei ulike metodiske tilnærmingane spelar inn på kvaliteten på dei observasjonane som analysene og tolkingane i stor grad er tufta på.

2.6.1 Kvalitetsvurdering av data produsert gjennom aksjonsforskning

Når ein innanfor samfunnsforskninga talar om *reliabilitet*, er det pålitelegheita til datamaterialet det vert vist til (Grønmo, 2004). Innanfor kvantitativ metode fins det standardiserte måtar å vurdere reliabiliteten på, noko som kan bidra til å gi forholdsviss presise svar på om datamaterialet er truverdig. Ei reliabilitetsvurdering av forskingsfunna kan gjerast ut frå spørsmålet om ein annan observatør eller forskar ville ha kome fram til dei same konklusjonane som meg, gjennom å ha tilgang til anten forskingsfeltet eller til det fenomenet/kasuset som er gjenstand for forskning (Fangen, 2004, s. 208).

Når det gjeld tolka observasjonar og data, samla inn gjennom aksjonsforskning, er det grunn til å peike på at det innanfor den kvalitative tilnærminga sjeldan, eller aldri, vil vere mogleg å gjennomføre standardisert datainnsamling og standardisert analyse (Grønmo 2004, s. 228). Det er difor meir relevant å vurdere kor vidt datamaterialet er *truverdig*. (Fangen, 2004, Grønmo, 2004).

Det er ikkje til å kome bort frå at mi aktive deltaking i reform- og utviklingsarbeidet har prega dei observasjonane, tolkingane og analysane som ligg til grunn for denne oppgåva. Dette kan bidra til å svekke truverdigeita til dei tolkingane og analysane som denne oppgåva bygger på. Men det at eg har data og observasjonar frå langt tilbake i tid å støtte meg på i tolkings- og analysearbeidet vil samstundes kunne auke truverdigeita gjennom å fungere som ei kvalitetsikring mot at analyser og tolkingar er tilfeldige, impulsive og prega av ei her-og-no-vurdering.

Mi datainnsamling, samt mine analyser og tolkingar, har pågått gjennom 5 år. Dette kan seiast å vere både ein fordel og ei ulempe når det gjeld truverdigeita. Fordelen er

at eg har inngåande kjennskap til organisasjonen og kulturen over tid. Både i form av å kjenne til konteksten prosessane går føre seg innanfor, samt *korleis* prosessane har gått føre seg. På den andre sida kan truverdigheita bli svekka gjennom at eg, som aktiv deltakar og pådrivar, kan ha oversett aspekt som kan ha implisert på både kontekstar og prosessar, og dermed også på resultat.

Grønmo (2004, s. 231) skildrar validitet som eit spørsmål om datamaterialet si gyldigheit i høve den problemstillinga som skal belyst. Validiteten til data som er framskaffa gjennom aksjonsforskninga må seiast å vere relativt høg, gjennom at problemstillinga fordrar til skildringar av samanhengen mellom kommunikatív reformimplementering og skuleutvikling og læring hos ulike aktørar. Men det at data er henta frå ein bestemt seksjon i ein bestemt organisasjon gjer at observasjonane og analysane frå aksjonsforskningsprosjektet ikkje kan direkte generaliserast til å gjelde alle tilsvarende seksjonar og organisasjonar. Som eg kjem tilbake til i kapittel 3 er organisasjonar og kulturar ein sum av menneska som oppheld seg der, og alle organisasjonar er såleis ulike.

Ei mogleg svakheit ved datagrunnlaget er at det ikkje fins konkrete strategidokument for utviklingsarbeidet som er skildra. Men på same tid som dette, metodisk sett, er ei svakheit i høve empirisk dokumentasjon er det likevel interessant i eit anna perspektiv, for om det hadde eksistert slike dokument ville fokuset på den formelle kommunikasjonen/informasjonen kunne ha overskugga den uformelle kontor- og pauseromskommunikasjonen, som har vore minst like viktig.

2.6.2 Kvalitetsvurdering av data produsert gjennom feltarbeid

Eg har tidlegare i denne oppgåva kasta lys over nokre av elementa som kan tenkast å implisere på truverdigheita til datamaterialet som vart produsert under feltarbeidet. Den viktigaste vurderinga i den samanheng er den sjølvkritiske vurderinga, om ein har vore grundig nok i arbeidet med datainnsamlinga og om ein har vore reflektert nok i tokingane ein har gjort undervegs (Fangen, 2004, s. 211). Eg har opplevd det som svært vanskeleg å kunne peike på alle sider ved eiga forskning, eigen refleksivitet og sjølvkritikk. Mykje fordi det er vanskeleg å peike på element ein kanskje ikkje er medviten om sjølv i det heile. Dette er også ei viktig årsak til at den kvalitative

tilnærminga sin reliabilitet eller truverd kviler på ein gjennomsiiktig og skildra metodikk som ligg open for kritikk utanfrå.

Eg finn, likevel, grunn til å tru at kombinasjonen mellom fortolka observasjonar og tilgang til elevane sine (skriftlege) loggar og refleksjonsnotat til saman utgjer eit relativt truverdig datamateriale. Eg trur at det, med kjennskap til dei kategoriane og den framgangsmåten og tankemåten eg har brukt for å analysere både observasjonar og skriftlege ytringar, ville ha vore mogleg for andre forskarar å komme fram til eit likt resultat. Men dette er ei svært hypotetisk sanning, all den tid tolkingar av både prosessar og eksplisitte ytringar også ber i seg subjektive val av kva som skal vektleggast.

Eit element som kan tenkast å implisere på kvaliteten på det skriftlege materialet er at loggane (ikkje refleksjonsnotata) var digitalt tilgjengelege for alle elevane i klassen og lærarane. Dette kan ha påverka kva elevane har valt å skrive og kva dei har valt å ikkje skrive/bevisst halde tilbake. For å sikre størst mogleg grad av truverd i datamaterialet har eg difor spegla observasjonar, loggar og refleksjonsnotat opp mot kvarandre. Men det at loggane var tilgjengelege for alle elevane i klassen styrker samtidig truverdet til datamaterialet gjennom at også loggane, og elevane sine skriftlege kommentarar til andre sine loggar, synleggjer ein viktig del av det kommunikative samspelet mellom elevane. Vidare vil eg også påpeike at det vil vere nærast umogleg å sikre full autentisitet i loggar, sjølv om ikkje andre elevar kan lese dei, all den tid lærarar som skal vurdere arbeidet i ettertid har tilgang til dei.

Deltakande observasjon vert av Svartdal (1998, sitert i Fangen 2004, s. 196) skildra som ein metode som sikrar høg grad av validitet. Dette vert forklart gjennom at forskaren, gjennom å gli inn i informantane si eiga verd, kan kjenne seg langt tryggare på at informantane opptre naturleg og autentisk enn i meir arrangerte forskingsopplegg. Det er likevel slik at validiteten heng saman med den problemstillinga som skal belystast.

Isolert sett kan ein ikkje seie at datamaterialet som vart produsert og samla gjennom feltarbeidet gir eit direkte empirisk grunnlag for å konkludere i høve problemstillinga. Datamaterialet er likevel ei viktig og skildrande brikke i den hermeneutiske sirkelen

som til sjuande og sist dannar grunnlaget for konklusjonen. I eit slikt perspektiv kan ein seie at datamaterialet har stor grad av validitet. Alternativet, å ikkje ha truverdige datamateriale på elevane sitt arbeid, kunne potensielt ha bidrege til å svekke den *kommunikative validiteten* (Fangen, 2004).

2.6.3 Samla metodisk vurdering: Om forholdet mellom empiri og teori

I og med at empirien i denne oppgåva bygger på kvalitativ datainnsamling, og at framstillinga av etiske årsaker må generaliserast og anonymiserast vil kvaliteten på datamaterialet i stor grad vere basert på lesarane sin tillit til meg og mi tolking og analyse. I denne samanheng vil mi forforståing og mitt bias kunne jobbe både for og mot mitt truverd. På den eine sida vil lesaren sin tillit til meg og mi tolking og analyse kunne styrkast gjennom min kjennskap til konteksten for datainnsamlinga, og min kjennskap til ikkje eksplisitt omtalte element som impliserer på mi hermeneutiske tolking og heilskapsforståing. På den andre sida vil mi forforståing kunne jobbe mot meg gjennom at lesaren vil kunne hevde at funna mine i stor grad er prega av kva eg leita etter. Med bakgrunn i at både aksjonsforsingsrolla og den delvis deltakande rolla mi har gitt meg innsikt, data og kunnskapar som eg berre i avgrensa grad vil kunne framstille i denne oppgåva har det vore avgjerande for meg å kaste lys over analysane mine gjennom grundige presentasjonar av teoretiske perspektiv, samt å legge teoretiske perspektiv og analyser til grunn for drøftingane.

2.6.4 Tilbakeføring til forskingsfeltet

Tilbakeføring til forskingsfeltet er ein viktig del av forskingsetikken, og er forankra i dei forskningsetiske retningslinjene (Fangen, 2004, s. 214). Arbeidet med denne oppgåva vil ha potensiale til å føre kunnskap tilbake til forskingsfeltet på fleire vis. For det første har mitt arbeid med denne oppgåva ført til at eg, både som forskar og lærar, har lært svært mykje om forskingsfeltet. Dette er kunnskap som eg vil bruke aktivt i det vidare arbeidet mitt som lærar. Det vil også vere naturleg for meg å dele kunnskapen med mine kollegaer både på seksjonen og elles i organisasjonen, og såleis kanskje også bidra til å auke kunnskapsnivået i organisasjonen ut over den utviklinga eg skildrar i denne oppgåva.

Kapittel 3: Teori og omgrepspresentasjon

I dette kapitlet kjem eg til å presentere nokre av dei sentrale omgrepa og teoretiske perspektiva som vert brukte til å kaste lys over problemstillinga. Eg startar med ein presentasjon av nokre omgrep frå Jürgen Habermas sine samfunnsteoriar, der instrumentell og kommunikativ rasjonalitet står sentralt. Dette gjer eg fordi omgrepspara i denne oppgåva gjennomgåande vert nytta som teoretiske knaggar for å problematisere spenninga mellom skulen som systemverden og skulen som livsverd.

Eg går deretter vidare til å skildre nokre perspektiv på skuleutvikling, gjennom å ta utgangspunkt i Gunnar Berg sin friromsmodell. Denne modellen tek føre seg det utviklingspotensialet som ligg mellom indre- og ytre grenser i ein skuleorganisasjon.

Kapitlet vert deretter avslutta med ein presentasjon av ulike perspektiv på læring.

3.1 Kommunikativ rasjonalitet

Eriksen og Weigård gir i boka *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati* (1999) ei omfattande innføring i Jürgen Habermas sine teoriar om det moderne samfunn. Habermas sine djuptgåande teoriar om instrumentell og kommunikativ rasjonalitet og handling er relativt komplekse og omfattande, men er likevel gode teoretiske knaggar for polariseringa mellom element som kontroll, maktbruk, styring, og autoritet på den eine sida, og samhandling, medverknad, argumentasjon og felles konsensus basert på ”det beste argument” på den andre sida.

3.1.1 Kommunikativ og instrumentell rasjonalitet og handling

Utgangspunktet for Habermas sine samfunnsteoriar kviler i stor grad på det han identifiserer som skiljet mellom kommunikativ og instrumentell rasjonalitet (Eriksen & Weigård, 1999, s. 12). Den instrumentelle rasjonaliteten vert definert som aktørar sin bruk av kunnskap for å oppnå eigne mål. Då vert rasjonaliteten eit mål på ”[...] hvor effektivt man kan tilpasse seg eller manipulere sine omgivelser for å realisere subjektive preferanser” (Ibid.). Instrumentell rasjonalitet kan altså oppsummerast som ei fornuft som handlar om å gjennomføre eigne målsetjingar, utan at det vert lagt særskilt vekt på forståingsorientert meningsutveksling. Ein kan dermed seie at den

instrumentelle rasjonaliteten er *resultatorientert*, gjennom at det er målsetjingane snarare enn prosessen som står i fokus.

Men i følgje Habermas (i Eriksen & Weigård, 1999, s. 12) har fornufta også ei anna side, der rasjonaliteten ikkje er knytt til subjekt-objekt-relasjonen hos eit erkjennande og monologisk handlande individ. Gjennom omgrepet kommunikativ rasjonalitet knyt Habermas såleis fornufta til "[...] subjekt-subjekt-relasjonen mellom kommuniserende og samhandlende individer" (Ibid.). Det kommunikative aspektet ved rasjonaliteten er naudsynt for reproduksjonen av samfunnet sine normer, men også for at ny kunnskap skal kunne utviklast og overførast (Ibid.). Det kommunikative rasjonalitetsomgrepet legg altså vekt på prosessen og meningsdanninga som skjer mellom samhandlende individ og er difor *forståingsorientert*.

Gjennom bruken av omgrepet kommunikativ rasjonalitet peikar Habermas på at fornufta ikkje kan plasserast i eit særskilt subjekt, men snarare i relasjonen mellom subjekta (Brekke, Høstaker & Sirnes 2003, s.71). Den kommunikative rasjonalitet er nært knytt til det Weigård og Eriksen (i Midgaard & Rasch, 2004) kallar *deliberativ prosedyre*, der hovudessensen er at ein gjennom å bryte meiningar mot kvarandre vil kunne komme fram til ei form for felles konsensus på legitimt grunnlag.

I tråd med skiljet mellom forståingsorientert og resultatorientert fornuft, skil Habermas også mellom forståingsorientert og resultatorientert handlingsorientering. Ved å ytterlegare skilje mellom sosial og ikkje-sosial handling står Habermas (1984, i Eriksen & Weigård 1999, s. 40) att med tre ulike *handlingstypologiar*: (1) *instrumentell handling* vert definert som ei ikkje-sosial og resultatorientert form for handling. (2) *Strategisk handling* vert definert som sosial, men resultatorientert form for handling og (3) *kommunikativ handling* vert skildra som den sosiale og forståingsorienterte handlingstypologien.

Det sentrale perspektivet hos Habermas (i Eriksen & Weigård, 1999 og Brekke et al., 2003) er at kommunikativ handling vert ståande som den einaste handlingstypen som er innretta mot gjensidig forståing. Kommunikativ handling er nært knytt til språket sin koordinerande funksjon, og handlar om at det er språket som er den sentrale mekanismen for koordinering av tankar og meiningar menneske i mellom (Brekke et

al. 2003, s. 73). Språket ber i seg universalpragmatiske føresetnader som gjer at vi må utdjupe og forklare kva vi meiner for at andre skal kunne forstå oss, og kommunikasjonen utgjer såleis ein "tvangsfri tvang" til å opptre autentisk og utdjupe meiningsinnhaldet i det vi seier (Ibid.)

3.1.2 System og livsverd

Skilnaden mellom instrumentell og kommunikativ rasjonalitet og handling vert ytterlegare aktualisert gjennom det Habermas identifiserer som skiljet mellom *system* og *livsverd*. Livsverda er ramma rundt individa sitt liv og er ei kulturelt overført ramme, som binder saman individ og samfunn (Eriksen & Weigård, 1999). Dette gir ein samanfallande identitet til den enkelte og til kollektivet. Habermas brukar livsverdenomgrepet for å forklare den implisitte forståinga og (normative) kunnskapen som ligg i eit kollektiv, for å peike på det faktum at ein innanfor eit samfunn ikkje kan starte med heilt blanke ark kvar gong ei sak skal diskuterast fram til konsensus (Weigård & Eriksen, 1999, s. 69-70). Saka vert diskutert ut frå ei normativ oppfatning som ligg til grunn innanfor ein gitt samfunnskontekst. Den *kommunikative rasjonalitet* handlar altså om subjekt-subjekt relasjonen mellom kommuniserande og samhandlande menneske innanfor livsverda.

Systemverda har ei anna tilnærming til handling enn den grunngevingstvangen som heng saman med kommunikativ handling og livsverdsperspektivet. Teorien om systemverda er tufta på erkjenninga av at marknadsøkonomi og det politisk-administrative statsapparatet er unndrege den grunngevingstvangen som ligg i dei kommunikative gyldigheitskrava (Eriksen & Weigård, 1999, s. 119). Systema er kommunikasjonsfrie og vert styrte av pengar og makt (Brekke et al., 2003, s. 78-80). Habermas meiner at både formålsrasjonaliteten og den kommunikative rasjonaliteten, i utgangspunktet, har ein viktig plass i reproduksjonen og utviklinga av det moderne samfunnet. Slik han ser det oppstår det først problem når systemverda sin formålsrasjonalitet trengjer inn i livsverda og pregar relasjonane der (Eriksen & Weigård 1999, s. 138-140). Habermas meiner å sjå klare tendensar til at formålsrasjonaliteten sprenger sine eigne grenser og står i fare for å "fortære sin egen normative og sosiale basis" (Ibid.). Dette identifiserer Habermas som systemverda si *kolonisering av livsverda*.

Også skulen er ein del av det moderne samfunnet som Habermas skildrar gjennom sine teoriar, og er såleis også ein arena for både systemverda sin instrumentelle rasjonalitet og livsverda sin kommunikative rasjonalitet. I den vidare omgreps- og teoripresentasjonen vil eg difor freiste å dra nokre linjer mellom kommunikative og instrumentelle tilnærmingar til skulen som institusjon og skulen som organisasjon. Dette gjer eg for å synleggjere det spenningsfeltet som ulike skuleaktørar står plasserte i, men også for å kaste lys over nokre av dei paradoksa som ligg i Kunnskapsløftet som målstyringsreform.

3.2 Perspektiv på skuleutvikling

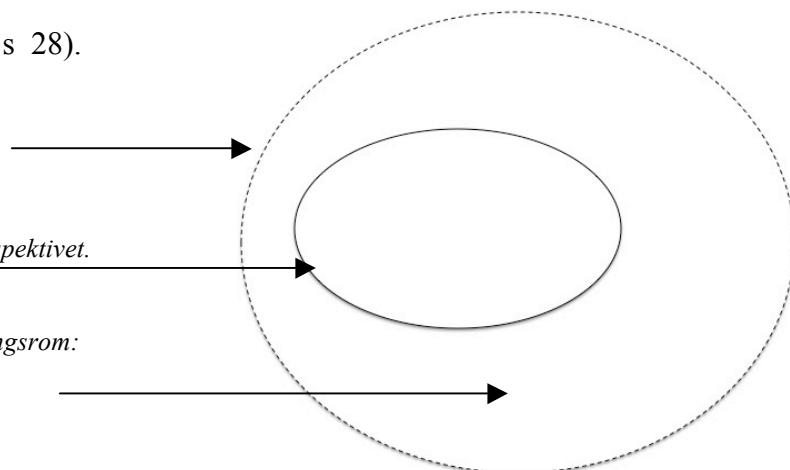
I boka *Skolekultur – nøkkelen til skolens utvikling* tek Berg (1999) utgangspunkt i at det er skulekulturen som til sjuande og sist styrer det læringsarbeidet som skjer i klasseromma. Han meiner at skulen må sjåast på som dei fleste andre organisasjonar og at skuleutvikling må fokuserast i eit organisasjonsperspektiv i tillegg til eit institusjonsperspektiv. Han meiner at en må skilje mellom styring *av* skulen og styring *i* skulen, gjennom at styring av skulen handlar om det formelle oppdraget skulen som organisasjon skal utføre og styring i skulen handlar om den uformelle påverknaden som skjer gjennom skulekulturen (Berg, 1999, s. 55-56).

Med utgangspunkt i forholdet mellom styring av skulen og styring i skulen har Berg utvikla det han kallar friromsmodellen for skuleutvikling (1999, s. 28).

Ytre grenser:
legalitetsperspektivet

Indre grenser: legitimitetsperspektivet.

Skulen sitt frirom eller handlingsrom:
potensiale for utvikling



Figur 1: Friromsmodellen (basert på Berg, 1999, s. 28).

Denne modellen skildrar korleis det er ei viss avstand mellom dei *ytre grensene* for skulen si verksemd (illustrert ved den prikka linja i modellen) og *dei indre grensene*

(illustrert ved den heiltrekte linja). Dei ytre grensene for skulen vert skildra i eit legalitetsperspektiv og handlar om rammeverk, intensjonar og lovverk for skulen sitt mandat. Berg meiner at svara på kvar dei ytre rammene går må søkast i skulehistoria, og at dei dels må vekse fram av skuleaktørane sine tolkingar av grunnleggjande intensjonar i læreplanar og andre styringsdokument for skulen.

Dei indre vert skildra i eit legitimitetsperspektiv, og handlar om kva for praksis og skulekultur som er rådande ved den enkelte skule. Svara på kvar dei indre grensene i ein skuleorganisasjon går må altså, i følgje Berg (1999, s. 29) søkast i dei kulturane som gjennomsyrrer den enkelte skule.

Gapet, eller rommet, mellom den ytre grensa og den indre grensa kallar Berg (1999) frirommet, eller handlingsrommet. Han meiner nøkkelen til utvikling i skulen ligg i aktiv og medviten utnytting av dette frirommet, og at aktiv utnytting av frirommet vil føre til at også dei indre grensene utvidar seg. Han ser altså føre seg skuleutvikling som ei gradvis endring av skulekulturen, eller ”slik gjer vi det hos oss” – praksisen, som Erlien (2006) pragmatisk nok kallar organisasjonskultur. Han meiner vidare at kunnskap om kvar dei ytre grensene går både gir retning og føreseielegheit, noko som gir eit grunnlag for oppdaginga av korleis ein kan nytte handlingsrommet.

I tråd med Habermas sine teoriar kan ein skilje mellom instrumentelle og kommunikative endrings- og utviklingsprosessar. Måten slike endringar vert drivne fram på vil kunne ha betydelege implikasjonar på både prosessane i seg sjølve og på resultatata av slike endringsprosessar.

3.2.1 Skulen som institusjon og organisasjon

I samband med sine teoriar om skuleutvikling skil Berg (1999, s. 66-67) mellom skulen som *institusjon* og skulen som *organisasjon* gjennom å understreke at institusjonsomgrepet handlar om ”eksplisitte og implisitte verdibaser som i vid forstand ligger til grunn for det nasjonale utdanningssystemets eksistens”.

Scott (2001 i Scott 2003, s. 134) gir følgjande, noko meir omfattande, definisjon på institusjonsomgrepet: ”Institutions are composed of cultural-cognitive, normative, and regulative elements that, together with associated activities and resoures, provide

stability and meaning to social life". Med denne definisjonen synleggjer han korleis institusjonsomgrepet bærer i seg ei form for forankring i ein kollektiv og sosialt konstruert verdibasis på makronivå, eller for å bruke Habermas sitt omgrep så knyt han institusjonsomgrepet til livsverda.

Skulen som organisasjon handlar om uttalte lokale mål, handlingsplanar og om "eksisterende skolekulturer ved den enkelte skole" (Berg, 1999). Skiljet mellom skulen som institusjon og organisasjon kan såleis identifiserast som skiljet mellom skulen sitt heilskaplege samfunnsoppdrag og den praksisen som vert oppfatta og praktisert ved den enkelte skule.

3.2.2 Kunnskapsløftet som innhaldsreform: Intensjonar og visjonar

Stortingsmelding 30 (2003-2004), *Kultur for læring*, la føringane for Kunnskapsløftet som reform. Stortingsmeldinga skildrar såleis kva som er hovudintensjonane med innføringa og stakar med det ut kursen for den vidare tolkinga av delelementa i Kunnskapsløftet. Ei reform vil alltid bestå av ulike element, og enkeltelement og intensjonar må såleis tolkast hermeneutisk når heilskapen skal skildrast og setjast i verk.

Det første momentet som vert skildra er at både det nasjonale og internasjonale samfunnet går i ei retning der kunnskap vert ein stadigare viktigare ressurs og ei sentral drivkraft for utvikling. Dette vert, mellom anna, poengtert gjennom etterspurnaden etter kompetanse i arbeidslivet, og den gjennomgåande tematikken er at evnen til- og lysta til å lære må stå i sentrum for den opplæringa som skal skje i skulen. Det ligg altså implisitt at kontinuerleg læring, utvikling og kunnskapsbygging er eit viktig mål for reforma.

Det andre sentrale momentet som vert påpeika er at både det nasjonale og internasjonale samfunnet vert stadig meir mangfaldig og komplekst. Det vert difor vektlagt at skulen skal verdsetje mangfald og stå for likeverd, og at "[a]lle elever må få muligheter til å utvikle sine evner og talenter." (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003-2004, s. 8).

Det *avgjerande* skiljet mellom Kunnskapsløftet og tidlegare skulepolitisk og pedagogisk tenking er at Kunnskapsløftet i stor grad vektlegg at elevane skal utvikle evner og kompetanse som er til nytte i samfunnet elles (Hølleland, 2007, s. 60). Dette kjem fram gjennom reforma sitt sterke fokus på arbeidslivet sine krav, og det overordna målet er å utstyre elevane med evner som styrker den norske konkurransekrafta (Ibid.) Overnemnde punkt peikar altså på at dei høge murane mellom skulen og omverda må byggast ned, og at opplæringa som skjer i skulen i større grad enn tidlegare bør kunne relaterast til praktiske behov og krav i omgjevnadane. Dette vert også poengtert gjennom ei auka vektlegging på entreprenørskap i læreplanverket for Kunnskapsløftet.

Kunnskapssamfunnet sine ulike utfordringar låg, som eg har vist, som ei eksplisitt grunngeving for reforma (Hølleland, 2007). Dette gav seg utslag i ei vektlegging av at *grunnleggande ferdigheiter* skulle gjennomsyre alle fag, men vere tilpassa faget sin eigenart. Dei grunnleggjande ferdigheitene er: Å kunne uttrykke seg *munntleg*, å kunne uttrykke seg *skriffileg*, å kunne *lese*, å kunne *rekne*, å kunne bruke *digitale verky*.

3.2.3 Kunnskapsløftet som målstyringsreform: Desentralisering

Med bakgrunn i dei to utviklingstrekkka som vart omtalte i Kultur for læring vart det med Kunnskapsløftet lagt vekt på at både elevar, lærarar og skuleleiarar treng fridom under ansvar – for best å kunne møte dei store utfordringane som samfunnet står ovanfor. I Kunnskapsløftet vert denne fridomen konkretisert gjennom nasjonale mål og lokal styring. Såleis vert Kunnskapsløftet ikkje berre ei innhaldsreform, men også ei styringsreform.

Styringsreforma hadde som målsetjing å flytte ansvaret for læringa nedover i styringsnivåa (desentralisering), og å gi skuleeigar (kommunar og fylkeskommunar) og kvar einskild skule større handlingsrom for planlegging og gjennomføring av læringsarbeidet enn dei tidlegare hadde hatt. Samtidig skulle denne nyvunne fridommen kontrollerast gjennom dokumentering, rapportering og evaluering av kvalitet. Kompetansemåla i dei ulike faga var framleis sentralt formulerte, men ansvaret for læringsarbeidet vart delegert nedover i styringssystemet. I eit

systemperspektiv kjenner ein att denne målstyringstanken frå moderniseringa av offentleg sektor som har vorte stadig meir utbreidd sidan 1980- talet, og som går under samleomgrepet New Public Management (NPM) (Busch et al. 2005).

3.2.4 Skulen som organisasjon – eit aktørperspektiv på skuleutvikling

Eg har i første del av dette kapittelet gjort greie for nokre av dei viktige elementa som låg til grunn for- og som er vektlagt med innføringa av Kunnskapsløftet. I utgangspunktet kan det dermed verke enkelt og nærast sjølvstøtt korleis desse prinsippa skal implementerast og praktiserast i dei ulike skuleorganisasjonane.

Men i rapporten *Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen – på flere veier?* (Buland, Mathiesen, Mordal, Finne, Aaslid & Dahl, 2011, s. 18) vert det peika på eit svært interessant og aktuelt poeng:

Målet for Kunnskapsløftet er klart definert uten å faktisk være det. Både de som skal innføre dette i sitt daglige virke og forskerne som skal evaluere resultatene, må på et eller annet vis operasjonalisere disse målene. Men ulike aktører har ulike kontekster de tolker reformen inn i, og man er på ingen måte garantert at operasjonaliseringen blir den samme for ulike aktører.

SINTEF synleggjer med dette korleis intensjonar, føringar og målsetjingar som ligg til grunn for ei reform ofte vil verte operasjonalisert, tolka og praktisert ulikt av ulike aktørar. Dette poenget aktualiserer på nytt Berg sitt skilje mellom styring *av* skulen som institusjon og styring *i* skulen som organisasjon.

Eg vil difor, i det følgjande, gjere greie for nokre element som kan ha implikasjonar på korleis operasjonalisering av omgrep og implementering av reformer går føre seg. I tillegg vil eg gje nokre teoretiske perspektiv på kva som kan ligge til grunn for at ulike aktørar tolkar dei same føringane og målsetjingane ulikt.

Styring vert vanlegvis oppfatta som utøving av makt, med eit legalt og legitimt fundament (Karlsen, 2002, s. 72). Dette betyr at den som styrer skal ha formell autoritet, men det betyr også at styraren skal ha oppslutnad kring dei avgjerslene som vert tekne. Leing og styring vert ofte brukt om kvarandre, sjølv om styring ofte vert

knytt til makroperspektivet og leiing vert ofte knytt til mikronivået og institusjonen som organisasjonell eining (Karlsen, 2002).

Uansett kva for omgrep ein brukar, leiing, styring eller administrering, kjem ein altså ikkje unna maktperspektivet. Både prinsipielt og abstrakt dreier leiing seg om grenseregulering, og om å kontrollere forholdet mellom innsida og utsida av ei organisatorisk eining (Karlsen 2002, s. 76). Vi kan skilje mellom to dels motstridande retningar innanfor styringsdiskursen i utdanningssamanheng (Karlsen 2002, s. 90-91): (1) *byråkratisering* og (2) *profesjonsstyring*. Byråkratisering handlar om ei strengt hierarkisk praktisert styreform, frå overordna nivå til underordna nivå. Instruksar er gjerne detaljerte og omfattande, og har normalt ei legal forankring.

Profesjonsstyringa inneber ein rett til å bestemme ut frå dokumentert faglege dugleikar og innsikt. I utdanningssamanheng vil profesjonsstyring omfatte institusjonell og individuell autonomi. Forholdet mellom byråkratisering og profesjonsstyring vert også omtalt i samband med omgrepet *bakkebyråkrat* (Lipsky, 1980). Dette er noko eg kjem tilbake til seinare i dette kapittelet.

3.2.5 To implementeringsmodellar for gjennomføring

I boka Kommunikativ planlegging skildrar Amdam og Amdam (2000, s. 214-215) korleis to ulike modellar for gjennomføring, eller implementering, impliserer på korleis intensjonar vert oppfatta og praktisert. *Ovanfrå og ned-modellen* ser på implementering som ei instrumentell handling der sentralt formulerte mål vert trinnvis spreidde nedover implementeringskjedet, til regionale og lokale nivå der dei skal setjast ut i praksis. *Nedanfrå-og-opp-modellen* ser på implementeringsprosessar som mobilisering gjennom kommunikative handlingar, der spørsmålet om vellykka implementering vert sett i lys av realisering av måla til aktørar og grupper av aktørar. Amdam og Amdam (2000, s. 215) argumenterer for at perfekt implementering ovanfrå-og-ned er vanskeleg, då det til sjuande og sist er profesjonane i botnen av implementeringskjedet, *bakkebyråkratane*, som skal gi handlingane mening.

3.2.6 Vegen frå intensjonane til praksis i klasserommet

Oppfatninga av implementering har lenge vore dominert av den instrumentelle ovanfrå-og-ned-modellen (Amdam & Amdam, 2000, s. 214).

For å forklare korleis reformer som Kunnskapsløftet vert innførte i praksis kan ein ta utgangspunkt i Goodlad sine fem læreplannivå, som skildrar prosessen frå dei ideane og intensjonane som ligg til grunn for ein læreplan til den opplæringa elevane opplever i klasserommet (Hølleland, 2007, s. 41). Desse er: (1) *Læreplanideen*. Dei vitskaplege og ideologiske grunngevingane for læreplanen. (2) *Den formelle læreplanen*: det konsensusproduktet som vert vedtatt gjennom politisk behandling, og der usemje vert kamuflert gjennom vage formuleringar. (3) *Den oppfatta læreplanen*: Læreplanen slik den vert lest og tolka ulikt – avhengig av kven som les den. (4) *Den iverksette læreplanen*: Læreplanen slik den vert iverksett av ulike aktørar som har lest og tolka den ulikt. (5) *Den erfarte læreplanen*: kva læreplanen faktisk fører til av læring, noko som (truleg) varierer veldig frå skule til skule. Dette synet vert langt på veg understøtta av Hølleland (2007, s. 43) som meiner at endringsmotstand potensielt kan føre til at lærarar trivialisere endringar i nye reformer, og les læreplanen ut frå tanken om at det fins ikkje den reform som ikkje kan tilpassast deira undervisning (Ibid.).

3.2.7 Skulekulturen som nøkkel

Som Goodlad sine læreplannivå viser, er det gjerne langt mellom intensjonar frå sentralt hald og den læringa elevane opplever i klasserommet. Desentraliseringa har også bidrege til at maktforholda lokalt, i stadig større grad, påverkar innhaldet i skulen si verksemd. Men kven er det som styrer den implementeringa av ei reform som skjer på den enkelte skule – i den enkelte organisasjon?

Scott (2003) presenterer tre perspektiv på kva ein organisasjon er: (1) rasjonelle system som vert styrte gjennom eit hierarkisk kjede, (2) naturlege system som er prega av individa som tek del i organisasjonen og (3) opne og komplekse system som vektlegg dei lause strukturane som er mellom individ, system og subsystem.

Berg (1999, s. 54) legg i sine teoriar om skuleutvikling til grunn at organisasjonar fungerer, meir eller mindre, som organiserte anarki. At dei i langt større grad vert styrt av indre kulturar enn av planlagde mål og andre styreiskapar. Han meiner at skulekulturen er som eit usynleg regelverk, som på uformelt plan styrer den pedagogiske og administrative verksemda på ein skule (Berg, 1999, s. 15).

Om ein skulekultur er ein kultur for læring kjem i så måte mykje an på kor vidt enkeltaktørar og grupper av aktørar i den bestemte skuleorganisasjonen er villige til å endre seg, utvikle seg og lære. Skulekulturen vil på det viset også legge føringar for den normative oppfatninga av kva læring og kompetanseutvikling *er*, noko som kan variere mykje frå skule til skule.

NIFU STEP gir i sin tredje delrapport frå evalueringa av Kunnskapsløftet, *Underveis, men i svært ulikt tempo* (Ottesen & Møller, 2010, s. 65) følgjande røyndomsskildringar frå norske skular:

Det springende punktet når det gjelder både formell og erfaringsbasert kompetanse, er relasjonen mellom organisasjon og individ. Hva som teller som kompetanse i en gitt situasjon når nye oppgaver skal løses, vil være avhengig av de personene som deltar, og de vurderingene som gjøres lokalt. Det er dermed ikke bare snakk om de kunnskaper og ferdigheter som lærere eller skoleledere bringer med seg inn i fellesskapet. Det er mer snakk om et handlingsrepertoar som tas i bruk og gis retning når anledningen byr seg i den konkrete situasjonen. Slik sett er kompetanse et sosialt konstruert begrep. Å være kompetent medarbeider er avhengig av å være anerkjent som kompetent av både elever og kolleger i de fellesskapene som man tilhører og deltar i (Boreham, 2004; Boreham & Morgan, 2004). En slik anerkjennelse reflekterer samtidig hvilke verdier som er dominerende i fellesskapet. Kompetansebegrepet berører sånn sett begrepet gjensidig anerkjennelse som skapes i det fellesskapet man er en del av. Kompetanse er både knyttet til enkeltindividet og til fellesskapet på arbeidsplassen.

Dette sitatet vektlegg altså korleis kompetanse er eit sosialt konstruert omgrep, som ikkje nødvendigvis heng saman med verken formell utdanning eller autoritet. Kva som vert sett på som god og relevant kompetanse innanfor ein gitt kultur, vil altså i tråd med Berg sine teoriar, vere avhengig av kor vidt kunnskapane eller evnene er anerkjente av kulturen.

Eit slik perspektiv synleggjer ikkje berre *at* organisasjonskultur er ein nøkkel til utvikling, slik Berg (1999, s. 26-27) hevdar, men det synleggjer også *korleis*

organisasjonskulturen kan vere ein nøkkelfaktor for utvikling. Dette gjennom at normative oppfatningar av kva kompetanse er og bør vere potensielt vil kunne spenne bein på alle forsøk på utvikling som ikkje er legitimt forankra i kulturen.

Somme kulturar vil kunne tolke kompetanseheving, læring og utvikling som dokumentert læring gjennom formell vidareutdanning, medan andre vil kunne tolke det i form av ein kollektiv delingskultur der kompetanseheving og kompetansedeling skjer like mykje innanfor organisasjonen som utanfor. Som det går fram av NIFU STEP-rapporten er kompetanse ikkje noko statisk og varig. Kor vidt ein er kompetent avhenger i stor grad av kulturen – og kva som vert sett på som kompetente medarbeidarar innanfor dei gitte kulturelle kodene.

3.2.8 Om bakkebyråkratiet, aktørberedskap og utvida lærarprofesjonalitet

Det er altså slik at det er aktørane som utgjør organisasjonskulturen. I og med at alle organisasjonar består av ulike individ vil det difor, som regel, vere skilnader på dei ulike organisasjonskulturane og dermed også på tolking og implementering av læreplanverk og styringsdokument. Berg (1999) argumenterer for at dette er eit perspektiv det er viktig å ta omsyn til- og bruke aktivt i skuleutviklingsprosessar.

Med omgrepet *aktørberedskap* meiner Berg (1999, s. 105) dei kunnskapar, ferdigheiter og haldningar hos dei aktørane som er involverte i endringsarbeidet, altså lærarar, elevar, skuleleiarar, foreldre m.m. Omgrepet kan sjåast på som skulen si evne til å fungere som lærande organisasjonar (Berg, 1999). I den samanheng er det verdt å merke seg følgjande:

[...] en lærende organisasjon er ikke det samme som en organisasjon der alle enkeltmedarbeiderne lærer mye. For den enkelte arbeidstaker kan det å tilegne seg ny kunnskap og delta i læreprosesser ha verdi i seg selv. Men for en virksomhet er læring først og fremst interessant i den grad det bidrar til at organisasjonen møter sine utfordringer på en bedre måte. Det en virksomhet totalt sett får til, kan være langt mer eller langt mindre enn summen av enkeltindividenes kompetanse. (Utdannings- og forskingsdepartementet 2005, s. 14).

Eit sentralt poeng hos Berg er at ei analyse av aktørberedskapen i ein organisasjon kan gi ein peikepinn på organisasjonen sitt utgangspunkt for å utfylle frirommet mellom indre- og ytre grenser.

Gjennom målstyringsparadigmet (NPM) si vekt på effektivitet og brukarstyring er læraren sin profesjon, autoritet og kompetanse betydeleg svekka, skriv Karlsen (2002, s. 92). Berg (1999, s 115) snur noko på denne tanken og meiner målstyringsparadigmet krev *andre* former for profesjon, autoritet og kunnskap enn tidlegare. Han meiner at lærarprofesjonen må gå frå å vere *avgrensa* til å bli *utvida*, for best å kunne utvikle seg i tråd med samfunnsutviklinga og forventningane til skulen som institusjon.

Berg (1999) skildrar avgrensa profesjonalitet som prega av ein individuell autonomi gjennom fokus på enkeltlæraren i sitt klasserom. Han meiner vidare at yrkesetosen innanfor den avgrensa profesjonaliteten ligg i ei form for konservatisme, individualisme og ei her-og-no-orientering. Kunnskapsbasen innanfor den avgrensa profesjonaliteten ligg, i følgje Berg, på det enkelte skulefag og det enkelte skulefag sin særprega fagdidaktikk. Med omgrepet avgrensa profesjonalitet skildrar han altså ei lærarrolle som er nært knytt til den tradisjonelle lærarrolla.

Utvida profesjonalitet brukar Berg (1999) om lærarar/grupper av lærarar som vektlegg ein kollektiv autonomi, og som har fleksibilitet, samarbeid og framtidsorientering som sin yrkesetos. Han tydeleggjer at denne profesjonaliteten, til forskjell frå den avgrensa, vektlegg læreplanteori og ser skulen som organisasjon som ein kunnskapsbase.

På mange måtar skildrar Berg, gjennom å polarisere desse to profesjonsrollene, eit spenningsfelt som pregar mange skuleorganisasjonar i dag. På den eine sida ser vi lærarar som held på den faglege konservatismen og ser på nye impulsar som ei utvatning av kunnskapsbasen, medan vi på den andre sida ser lærarar som vektlegg delingskultur og eksperimentell undervisning som eit gode for elevane si heilskaplege kompetanse. Men gjennom denne polariseringa bygger han også opp under eit sentralt spørsmål i skulen i dag: kven bestemmer kva for læringsarbeid som skal gå føre seg i klasserommet? Er det politikarar gjennom demokratiske prosessar og vedtak? Er det

byråkratiet gjennom implementering og iverksetjing av politikk? Eller er det nokon andre?

I boka *Street-level bureaucracy* (1980) gir Lipsky ei grundig innføring i omgrepet *bakkebyråkrat* gjennom å skildre korleis profesjonsutøvarar i offentleg sektor ofte står åleine med ansvaret for å setje vedtatt politikk ut i live. Eriksen (2001) vidarefører Lipsky sine tankar om bakkebyråkratiet gjennom å skildre korleis offentleg tilsette står i skjeringsfeltet mellom politikk og profesjon, og han peikar på korleis t.d. lærarar må ta normative avgjersler i eit legalt perspektiv. *Frontlinjebyråkratar* er samleomgrepet han nyttar om yrkesutøvarar som møter borgarane ansikt-til-ansikt, som handhevar juridiske reglar, men som også har ein annan (profesjonell) kunnskapsbasis for sin praksis (Eriksen 2001, s. 26). Som frontlinjebyråkratar må lærarar ta avgjersler der dei brukar skjønn og fagleg innsikt. For enkelheitsskuld brukar eg i den vidare oppgåva omgrepet bakkebyråkrat som eit samleomgrep for både Lipsky (1980) og Eriksen (2001) sine teoretiske perspektiv.

Lipsky (1980, s. 27-28) identifiserer 4 motsetnader som i stor grad pregar bakkebyråkratane sin jobb: (1) Ressursane som er tilgjengelege svarer ikkje til omfanget av oppgåver som skal utførast, (2) kravet til tenesteproduksjon aukar for å møte etterspurnaden, (3) måla for arbeidet er ambisiøse, vage og/eller konfliktfylte og (4) det kan vere vanskeleg, om ikkje umogleg, å måle kor godt bakkebyråkraten utfører arbeidet sitt.

Eriksen (2001) bidreg med å problematisere kor vidt ein bør forvente ei viss form for offentlegheit kring dei avgjerslene som vert tekne av bakkebyråkratar. Han underbygger også kompleksiteten mellom dei to ulike profesjonsrollene som Berg skildrar gjennom å påpeike at lærarar som bakkebyråkratar er avhengige av at andre har tillit til at dei gir rett undervisning, at andre har tiltru til deira eigenvurdering og sjølvkontroll og at dei ikkje misbrukar fridomen sin (Eriksen, 2001, s. 29). I ein skulekvardag med store spenningar mellom konservatisme og nytenking, tradisjonell formidlingspedagogikk og eksperimentell metodikk m.m. kan det vere vanskeleg å oppretthalde ei tillit til lærarprofesjonen då den vert forvalta og praktisert så ulikt. Åtferda, vedtaka og handlinga til offentleg tilsette, inkludert lærarar, har viktige og omfattande konsekvensar for livet og velferda til mange menneske. (Eriksen, 2001, s.

41-42). Bakkebyråkratar grip på ein konkret og direkte måte inn i livet til folk, og dei har relativt stor fridom til sjølve å velje verkemiddel og ressursbruk – og har såleis potensielt stor makt (Ibid.)

Så langt i dette kapittelet har eg vist korleis lærarrolla står i eit spenningsfelt med krav frå fleire hald. I den samanheng stiller Berg (1999, s. 135-136) spørsmålet om kor vidt det i dagens skule er nok å ha gode fagkunnskapar som kunnskapsbase for jobben som lærar. Han viser til den pågåande desentraliseringsprosessen som målstyringsparadigmet legg opp til, og argumenterer for at ein slik prosess vil kunne føre til at det administrative apparatet som stenger læraren inne i eit gitt klasserom med ei gitt klasse vil kunne løysast opp gjennom utradisjonell bruk av frirommet i organisasjonen. Han legg med dette til grunn at lærarar vil kunne gå frå å vere passive mottakarar av arbeidsinstruksar ovanfrå til å bli aktivt medverkande i planlegginga av verksemda i organisasjonen. Han skildrar altså ein overgang frå ovanfrå-og-ned-modell til ein nedanfrå-og-opp-modell. Ein overgang frå instrumentell rasjonalitet til kommunikativ rasjonalitet. Resonnementet til Berg synleggjer korleis mål og resultatstyring kan skape eit rammeverk for meir fleksible løysingar enn den tradisjonelle klasseromsundervisninga, men at dette igjen krev ei utvida kunnskapsbase hos lærarane.

Berg konkluderer med at målstyringsparadigmet skaper nye ytre rammer for skuleorganisasjonen, noko som skaper rom og moglegheiter for skuleutvikling til beste for elevane. Men han påpeikar samstundes at dette krev at lærarprofesjonen omfattar kunnskapar om skulestruktur, generell pedagogikk og læreplanverk i tillegg til fagkunnskapar og fagspesifikk didaktikk (Berg 1999, s. 136-137). Utan slike kunnskapar vil ikkje læraren evne å sjå eigne moglegheiter for påverknad.

Men ikkje alle er samde med Berg i at målstyringsparadigmet har skapt fridom og frirom for kvalitativt god skuleutvikling. Christensen m.fl. (2002, s. 100-101) peikar på at mål og resultatstyringa det siste tiåret har vakse seg til å bli eit stort og komplisert kontrollsystem, stikk i strid med intensjonane som låg til grunn for målstyringsreformene i utgangspunktet. Dette har ført til at målstyringa i praksis fungerer meir som administrativt kontrollsystem over underliggande einingar enn som reiskap til å forbetre den politiske styringa (Christensen et al., s. 104). Eller for å seie

det med Habermas sine omgrep: Målstyringsreformer har ført til at systema sin instrumentelle rasjonalitet har fått eit større grep om dei underliggjande einingane, og dermed legg eit stadig større press på den kommunikative rasjonaliteten som i utgangspunktet skal gjennomsyre den livsverda som skulen er for aktørane som oppheld seg der.

3.3 Perspektiv på læring

Å drive læringsarbeid er skulen si kjerneverksemd. På spørsmål om kva ein skule er vil dei fleste gje eit svar i retning av at det er der barn og ungdom skal lære. Så langt så godt. Men kva er læring, kva er kunnskap og kva er utvikling?

Som eg har vist tidlegare i dette kapittelet er kompetanse eit sosialt konstruert omgrep, som er forankra i individuelle og kollektive verdiar. Det same kan seiast om både læringsomgrepet, kunnskapsomgrepet og utviklingsomgrepet. Som eg også har vist fins det ulike normative syn både på kva lærarolla er og bør vere, og på kva kvalitet i skulen er.

I denne delen av kapittelet vil eg difor oppsummere nokre av dei mest sentrale perspektiva på læring, for å synleggjere kompleksiteten i desse omgrepa som ved første augekast kan synast både sjølvsegde og nærast sjølvforklarande.

3.3.1 Læring som åtferdsending

Innanfor psykologien vert straff og belønning sett på som grunnleggjande årsaker til åtferdslæring (Ilstad, 2007, s. 89). Særskilt vert viktigheita av belønning vektlagt, gjennom det som vert kalla *forsterkingsprinsippet*, og innanfor det psykologiske perspektivet på læring vil avlæring skje relativt raskt om det ikkje held fram å bli forsterka gjennom belønning (Ilstad, 2007, s. 99). Tradisjonelt sett har skulen vore ein arena for åtferdslæring, då belønning av ønska åtferd og straff for uønska åtferd har vore sentralt. Styring av åtferd gjennom stimuli som karakterar, ros, skjenn, merknader m.m. ligg altså implisitt som ein del av den tradisjonelle skulekulturen som er nedarva frå tidlegare generasjonar.

3.3.2 Læring som erfaring

Mange tenkarar gjennom tidene har prøvd å skildre forholdet mellom erfaring, læring, kunnskap og utvikling (Tiller, 2006, s. 25-27). I boka *Læring i praksis* gir Säljö (2001) ei grundig innføring i korleis pedagogikk, kultur, utviklingspsykologi og språk heng saman. ”I et sosiokulturelt perspektiv kan vi ikke [...] unngå å lære. Spørsmålet er hva vi lærer av ulike situasjoner” (Säljö 2001, s. 48). I eit slikt perspektiv er det difor ikkje snakk om *kor vidt* mennesket lærer, både i skulen og utanfor. Spørsmålet er kva dei lærer, og om læringa har vore positiv eller negativ.

Innanfor moderne pedagogikk vert læring ofte sett på som individuell eller kollektiv (sosial) konstruksjon. Dette skjer med grunnlag i at vi tolkar tidlegare erfaringar i lys av nye observasjonar – og at denne nytolking er ein del av vår kunnskapsbygging. Anthony Richards (i Tiller, 2006, s. 30-33) har lansert ein modell for erfaringsbasert læring som vert kalla *Adventure-based experiential learning modell*. I denne modellen vert læring skildra som ein runddans mellom elementa: (1) Separasjon, (2) møtet, (3) tilbakekomst (reflektere og konsolidere erfaringane gir erfaringane meining) og (4) nyplanlegging. Tiller (2006, s. 32) vektlegg i hovudsak tilbakekomsten, der individet reflekterer og konsoliderer erfaringane som den prosessen som gir erfaringane meining. Han meiner at tenkande og lærande menneske bygger på refleksjon, uttrykt gjennom utsegn som: ”[r]efleksjon er på mange måter den bærende kraft der erfaringene konverteres til læring” (Ibid.). Dette perspektivet synleggjer to ting: for det første er det ikkje nødvendigvis slik at ein må gjere ting ”rett” for å ha lært noko. Ofte kan det å feile føre til verdifull erfaring som gjer at ein justerer planar og gjennomføring til neste gong. For det andre synleggjer erfaringslæringsperspektivet at læring ikkje nødvendigvis har ein umiddelbar effekt, men kan pågå som refleksjon i lang tid etter at læringssituasjonen har funne stad.

3.3.3 Tanken sin funksjon i læring

Det kan vanskeleg gjerast å skildre læring utan å ta omsyn til tanken sin funksjon i læreprosessar. Tankane utgjer ein straum, den eine tanken trekker med seg den andre – eller fører til andre (Ilstad, 2007; 115). Tenking kan definerast som indre manipulering med symbol som representerer objekt og hendingar (Ibid.). Slik kan ein vise korleis tankeprosessar påverkar den kontekstuelle forståinga av både omgrep, hendingar og situasjonar.

Innanfor psykologien vert det skildra to typar tenking (Ilstad, 2007): *assosiativ tenking* og *målretta tenking*. Den første typen, assosiativ tenking handlar om korleis tankar fører til nye tankar, tilsynelatande fritt og av seg sjølv (Ilstad, 2007, s.116-117). Den andre typen, målretta tenking, handlar om korleis ein går fram for å løyse spesifikke problem. Vi kan igjen skilje mellom to typar målretta tenking, som også impliserer på eit allereie komplekst læringsomgrep: Kritisk konvergent tenking og kreativ divergent tenking (Ilstad, 2007, s. 115-127).

Konvergent tenking tek sikte på å vere fornuftig og logisk, eksemplifisert gjennom t.d. å finne allereie kjende svar gjennom innøvde og aksepterte metodiske framgangsmåtar. Den kan difor seiast å vere reproduktiv og til ei viss grad konserverande. Kreativ tenking gir seg utslag i noko nytt og nyttig, og vert ofte sett nærast synonymt med innovasjon (Ilstad, 2007). Kreativ tenking kombinerer kjente element på nye måtar, ekspanderer stoff og ser mange alternative løysingar, hentar modellar frå eitt område og dreg parallellar til eit anna område – noko som vil kunne danne nye hypotesar. Stadium i kreativ tenking kan vere førebuing, inkubasjon, illuminasjon og verifisering (Ibid.). Desse stadia viser at kreativ tenking handlar om å stå framfor eit problem, visualisere ei løysing, og så forsøke å finne måtar å setje den nye løysinga ut i live på.

3.3.4 Verbal læring – ein nøkkel til kunnskapstileigning?

”Gjennom språket har vi [...] en – sammenlignet med andre arter – unik evne til å dele erfaringer med hverandre”, seier Säljö (2001, s. 35). Han vektlegg med dette det ytre verbalspråket som kunnskapsformidlar.

Men språket har også fleire funksjonar innanfor læringsteorien. Vygotsky er ein av dei fremste tenkarane innanfor sosiokulturell læringsteori. Han var ein kritikar av evidens- og åtferdspsykologien (behaviourismen) sitt syn på belønning og straff, og peikar på at evna til å tenke, lære, bearbeide og organisere kunnskap heng tett saman med språket, og mennesket si evne til å kommunisere (Säljö, 2006). Vygotsky brukar metaforen ”den indre samtale” om tankeprosessane som går føre seg i hovudet, ein metafor som skildrar kor avhengige individ er av språk, både for å kommunisere med andre, men også for å kommunisere med seg sjølv. Språket vi brukar når vi tenker, kjem frå samtalar og kollektive aktivitetar. Ut frå Vygotsky sine teoriar kan vi altså

seie at læring også handlar om å føre stadig meir kompliserte samtalar med andre og seg sjølv.

3.3.5 Kvar kjem motivasjonen frå?

Innanfor humanistisk psykologi har Maslow (i Ilstad, 2007, s. 75-86) sine kategoriar for behov vorte ståande som klassikarar. Desse kategoriane er biologiske behov, tryggleiksbehov, behov for tilhøyre og kjærleik, behov for vørndnad og respekt, behov for sjølvrealisering, behov for å vite og forstå, og estetiske behov. Eit sentralt perspektiv er at tilfredsstilling av låge behov vil gjere ein meir motivert av høgare behov.

Bolman og Deal (2003) skildrar fleire sett av rammer ein kan tolke organisasjonar innanfor. Ei av desse er human resource- ramma som i stor grad bygger på McGregor sine teoriar om at leiarar sine forventningar til dei som skal verte leia i stor grad vert sjølvoppfyllande profetiar (McGregor (1960) i Scott 2003, s. 64 & Bolman og Deal 2003, s. 141-142). Teori X bygger på tanken om at dei som skal verte leia er late, passive og har små ambisjonar – og at dei difor må leiast med hard hand. I teori Y er kjernetanken at leiinga si viktigaste oppgåve er å legge til rette for at dei som vert leia kan nå sine eigne mål gjennom arbeidet. I tråd med Maslow sine teoriar kring behov vil altså ein organisasjon som legg til rette for sjølvrealisering og ei forståingsorientert haldning til arbeidsoppgåver skape aktivitet og deltaking hos dei som vert leidde.

Samanbanding av dei to omgrepa undervisning og læring er eit av den pedagogiske profesjonen sine store omgrepsmessige problem, seier Söljö (2006). Med dette peikar han på eit av dei grunnleggande problema i den offentlege debatten om skulepolitikk. Den politiske dragkampen om skulen er i stor grad prega av argument som går på læraren si fagkompetanse og læraren sin autoritet og elevane sin disiplin.

Kapittel 4: Analyser

I dette kapitlet presenterer eg først ei analyse av kvifor og korleis MK-seksjonen har arbeidd med implementering av Kunnskapsløftet nedanifrå og kva for implikasjonar dette har hatt på den vidare utviklinga av seksjonen. Som eg var inne på i kapittel 3 er analysen i denne første delen av kapitlet basert på aksjonsforskning og aktiv deltaking i arbeidet med å forbetre eksisterande praksis. På grunn av dei omfangsmessige rammene for oppgåva vil det ikkje vere mogleg å presentere arbeidet heilt ned på detaljnivå, og eg har difor fokusert på nokre av dei grunnleggjande rammene, føresetnadane og prosessane som har implisert på MK-seksjonen ved Svingen vidaregåande skule sitt arbeid med innføringa av Kunnskapsløftet.

Eg går deretter vidare til å presentere ei narrativ framstilling av analysen eg har gjort av læringsarbeidet til elevane. I denne framstillinga av arbeidet har eg ikkje lagt hovudvekta på det faglege arbeidet. Som eg la premissar for allereie i innleiinga er det ikkje denne oppgåva sin intensjon å vurdere og evaluere det faglege utbyttet, målt i tråd med kompetansemåla. Det er læringsprosessane, kulturbygginga og den kollektive samhandlinga som er i sentrum for denne oppgåva, og eg har difor konsentrert analysen kring korleis elevane arbeider på denne typen utradisjonelle læringsprosjekt i frirommet mellom indre og ytre rammer, og å kaste lys over korleis dei opplever dette.

4.1 Reformarbeid og seksjonsutvikling

4.1.1 Ein skule, to bygg – to kulturar

Hovudfunksjonen til seksjonane under Svingen vidaregåande skule er å koordinere og samordne undervisninga og læringsarbeidet som skjer innanfor ulike fagretningar. Dette i tråd med desentraliseringsprinsippet som ligg til grunn for Kunnskapsløftet som styringsreform. MK-seksjonen er geografisk plassert på eit eige bygg (saman med musikkseksjonen) der alle lærarar på seksjonen sit saman i ope kontorlandskap, og der elevane har alle sine timar innanfor programfaga. Den geografiske plasseringa skaper såleis eit klima for samarbeid, kommunikasjon og deling av kunnskapar og erfaringar. Både mellom lærarane på seksjonen og mellom elevar og lærarar på

seksjonen. På MK-kontoret opererer ein med ein open-dør-praksis, der elevane har tilgang til lærarane sin kompetanse gjennomgåande gjennom skuledagen.

Seksjonen er såleis geografisk fråkopla både administrasjonen ved skulen og majoriteten av det pedagogiske personalet som har sine kontor, si undervisning og sine elevar på hovudbygget. Denne geografiske avstanden skaper samstundes ein kulturmessig avstand, og i den skulekulturelle diskursen vert det ofte snakka om ”dei på øvre” (hovudbygget) og ”dei på nedre” (MK og musikkbygget). Denne todelinga har, gjennom åra, vorte peika på som ei svakheit ved organisasjonen – gjennom at det har vorte danna (minst) to ulike kulturar, og at dette igjen fører til fråvære av ei samstemt semje kring både praktiske og prinsipielle aspekt ved undervisningskvardagen. Skulekulturen er dermed ikkje heilt i tråd med Erlie (2006) sin metafor for organisasjonskultur, ”måten vi gjør tingene på her hos oss”. Meir reelle og gjenkjennande formuleringar frå kvardagen vil vere ”slik gjer vi det på øvre” og ”slik gjer vi det på nedre”.

Når det gjeld skuleutvikling har denne todelinga, derimot, vore ei medverkande årsak til- og føresetnad for det utviklingsarbeidet som har skjedd på MK-seksjonen. Gjennom å geografisk ha vore plassert så langt borte frå administrasjonen og den rådande skulekulturen i organisasjonen har seksjonen vorte meir eller mindre tvungne til å gripe fatt i – og arbeide med dette sjølv. Sjølv om enkeltelement ved innføringa av Kunnskapsløftet har vore løfta fram og kasta lys over i plenumssituasjonar av leiinga ved skulen, har seksjonen likevel stått som det fellesskapet der element vert drøfta og avgjersler tekne.

4.1.2 Medier og kommunikasjon – formelle rammer

Medium og kommunikasjon (MK) er i utgangspunktet ei yrkesfagleg opplæring, som har som føremål å ”bidra til forståelse av hvordan mediene preger menneskers samfunnsoppfatning, holdninger, tenkemåter og handlinger. Opplæringen skal bidra til at samfunnet får dekket behovet for teknologikyndige, kreative, skapende og reflekterende mennesker med kompetanse innenfor kommunikasjon, design og medieproduksjon” (Utdanningsdirektoratet). I praksis fungerer MK likevel også som ei studieførebuande og treårig opplæring, gjennom at det tredje året kombinerer fagkrav til generell studiekompetanse med MK-fag og ein mediefagleg profil. På vg1-

og vg 2-nivå har dei tre felles programfaga (mediekommunikasjon, mediedesign- og medieuttrykk og medieproduksjon) ei årsramme på 159 timar på kvart fag. På vg 3-nivå kan elevane velje mellom to mediefaglege løp: (1) eit mediekommunikasjonsfag med ei årsramme på 140 årstimar i kombinasjon med andre studieførebuande fagkrav, eller (2) å ha desse 140 timane i kombinasjon med 140 timar valfri fordjuping i enten tekstproduksjon, lydproduksjon eller bileteproduksjon.

4.1.3 Kunnskapsløftet – ei endring i dei ytre rammene

Med innføringa av det nye læreplanverket for Kunnskapsløftet, hausten 2006, vart det innført eit nytt fag på yrkesfaglege løp på Vg1- og Vg2- nivå. Dette faget vart kalla Prosjekt til fordjuping (PTF), og hadde som intensjon å gje elevane ein smakebit på det arbeidslivet og dei faglege krava som ville møte dei etter endt studieløp. PTF hadde svært få rammer frå sentralt hald (ut over intensjonar og timefordeling), og måtte difor planleggast og løysast lokalt. Dei føringane som låg til grunn frå sentralt hald var følgjande:

Prosjekt til fordypning på Vg1 skal gi elevene mulighet til å prøve ut enkelte eller flere sider av aktuelle lærefag innen relevante utdanningsprogrammer, få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike yrkene innen utdanningsprogrammene, fordype seg i kompetansemål fra læreplanene på Vg3-nivå og ta relevante fellesfag fra Vg3, fellesfag i fremmedspråk og programfag fra studieforberevende utdanningsprogram. Formål med prosjekt til fordypning på Vg2 er å gi elevene mulighet til å få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike yrkene innen utdanningsprogrammene, fordype seg i kompetansemål fra læreplanene på Vg3-nivå og ta relevante fellesfag fra Vg3, fellesfag i fremmedspråk og programfag fra studieforberevende utdanningsprogrammer¹.

Det låg såleis svært få eksplisitte føringar for form og innhald på dette nyoppretta faget. Kompetansemål og implisitt innhald som låg føre i dei andre faga var ikkje

¹ Kan lesast frå http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/Prosjekt-til-fordypning---Kunnskapsloftet/

formulert. PTF var såleis eit blankt ark som skulle fyllast, utan klare og eintydige føringar for faget.

4.1.4 PTF får snøballen til å rulle – kommunikatív utvikling

Svingen vgs var ein av dei første vidaregåande skulane som kunne tilby den nyoppretta studieretninga Medium og kommunikasjon frå skuleåret 2000/2001. Fram til hausten 2006 var studietilbodet i stor grad prega av tradisjonelle læringsformer, der kvar lærar hadde sine fag og sine klasser. Linja skilde seg likevel frå resten av organisasjonen gjennom sin tydelege mediefaglege profil, samt utstrekt bruk av det som på den tida var oppdatert og ny mediefagleg teknologi. Frå august 2005 til august 2006 gjekk MK-linja gjennom store utskiftingar i personalet, noko som førte til at av 6 fast tilsette på seksjonen var 4 nytilsette. Desse 6 hadde alle ulike spesialiseringsfelt innanfor mediefaget, ulike yrkesfaglege bakgrunnar og ulike tilnærmingar til tolkingar av kompetansemåla. Kunnskapsløftet vart gradvis innført gjennom ein periode på 3 år. Hausten 2006 vart det nye læreplanverket innført for vg1-elevane, som tre år etter var det første kullet som vart uteksaminert i Kunnskapsløftet.

Som eg var inne på i førre punkt var PTF eit satsingsfelt innanfor den yrkesfaglege tilnærminga til Kunnskapsløftet. Føringane for faget var få, men intensjonane var at elevane skulle få ein smakebit på fag- og yrkeslivet som venta etter fullført mediefagleg utdanning. For MK-seksjonen var dette ei stor utfordring, og det gjekk med mykje tid til å diskutere korleis dette skulle løysast. Under desse diskusjonane viste det seg raskt at dei ulike lærarane hadde forskjellige, dels motstridande, syn på kva som var godt læringsarbeid, kva for yrkesfagleg praksis som var utbreidd i yrkeslivet, kva for oppgåver som eigentleg ligg innanfor lærarrolla, kor vidt rettleiing er ei relevant form for undervisning m.m. I utgangspunktet var det freistande å la usemja kring slike fundamentale og djuptgripande pedagogiske problemstillingar ligge, og halde fram med å drive undervisning basert på ei avgrensa profesjonsforståing: mitt fag, mitt klasserom.

Etter kvart tok diskusjonane ei ny retning. Frå å forsvare egne syn på lærarrolla, undervisning og pedagogisk tilnærming begynte det å vekse fram ei nysgjerrigheit på kva som fekk dei andre til å meine som dei gjorde. Grunngevingstvangen som ligg i den kommunikative rasjonaliteten gjorde seg utslag i at synspunkt og haldningar vart

grunngeivne og eventuelt justerte. Dette førte til at kollegiet nærma seg kvarandre. Ikkje i form av fullstendig konsensus og semje kring alle prinsipielle og praktiske spørsmål, men meir gjennom ei forståing av kvifor dei ulike lærarane meinte som dei gjorde. Dette førte etter kvart til eit langt ”rausare” klima der det var mogleg å diskutere seg fram til ei form for konsensus på same tid som enkeltindividua opplevde at deira autonomi vart ivaretatt.

Eg og min kollega valde, som eg tidlegare har vore inne på, å bruke innføringa av PTF som eit aksjonsforskningsprosjekt i samband med PPU-studiet. Der mange av naboskulane som også hadde MK-linjer valde å løyse denne utfordringa gjennom tradisjonell undervisning/læringsarbeid som fylde minimumskrava i dei sentrale intensjonane valde vi å gå inn i intensjonane i Kunnskapsløftet, formulere overordna visjonar for faget, i tillegg til å bruke rammeverket kreativt og nyskapande. Det at faget i utgangspunktet mangla kompetansemål gjorde det nærast umogleg å drive tradisjonelt læreplanteoretisk metodikk.

Saman utarbeidde seksjonen lokale læreplanar, fagomtale og ein visjon for kva PTF skulle vere ved MK- linja på Svingen vgs. Ein samarbeidsvillig og lydhør administrasjon gjorde realiseringa av dette faget, ut frå dei formulerte visjonane, mogleg gjennom å timeplanfeste PTF til dei 6 siste timane kvar fredag. Dette var noko seksjonen meinte ville gje rom for kontinuitet og tid til fordjuping på ein heilt annan måte enn gjennom dobbelttimar tilfeldig spreidde gjennom veka. I tillegg fekk seksjonen fritt spelerom i høve korleis den best ville fordele lærarkreftene/ressursane i faget. Noko som var avgjerande for å kunne utnytte den kompetansen som utgjorde seksjonen sin samla aktørberedskap.

Kort oppsummert førte innføringa av PTF til at Vg1 og det som då var VKI (no Vg2) vart slått saman kvar fredag. VKI hadde eit tilsvarande prosjektfag som kunne forsvarast brukt i ei overgangsfase på eitt år til Kunnskapsløftet vart innført også på 2. klassenivået. Med utgangspunkt i to klasstrinn (ca 58 elevar) og fire lærarar med ulike spesialiseringsfelt innanfor mediefag fekk elevane velje ei retning innanfor mediefaget dei ønskte å fordjupe seg i. Fordjupingsgruppene vart såleis baserte på medvitne val frå elevane si side, bestod av elevar både frå 1.- og 2. klasstrinn og vart leidde av lærarar med spesialkompetanse innanfor det valde fordjupingsområdet.

4.1.5 Evaluering og refleksjon – nyplanlegging

Innføringa av PTF vart av meg og min kollega evaluert og dokumentert gjennom ei felles oppgåve som vart levert ved Høgskulen i Volda våren 2007. Fleire av funna som vart presenterte der var baserte på drøftingar i kollegiet og synleggjer difor det kollektive erfaringsgrunnlaget for det vidare utviklingsarbeidet som har skjedd ved MK-linja. For å dra linjene til det vidare utviklingsarbeidet som har skjedd vel eg difor å presentere nokre av dei sentrale funna frå dette arbeidet. Då oppgåva ikkje formelt sett har vorte publisert vel eg å gje funna status som fortolka feltnotat.

Den første observasjonen eg vil presentere synleggjer korleis lærarane oppdaga nye sider ved seg sjølve og si faglege og personlege kompetanse og utvikling gjennom det første året med PTF:

Som vi tidlegare har skissert var lærarane sine spisskompetansar og glødande engasjement for "sine" fagfelt noko av bakteppet for vår intensjon med- og gjennomføring av PTF. Erfaringane frå dette skuleåret viser at lærarane sitt engasjement og deira innsatsvilje har (for dei) hatt både positive og negative konsekvensar. Lysta til å skape gode produkt saman med elevane, vere til stades for elevane og gjere eit godt arbeid har vore så stor at lærarane til tider har drive rovdrift på seg sjølve for å tilfredsstille egne krav. Når fleire av lærarane i tillegg har rettleiingsansvar for to fordjupingsgrupper vert det svært utmattande å stille slike høge krav til seg sjølv. Samtidig er det eit kvalitetsstempel i høve tilbodet til elevane at lærarane vert drivne av ein slik indre motivasjon, og eit idealistisk ønske om å tenne og vidareformidle ein gnist til elevane. Og vi har merka gnisten hjå elevane – både gjennom å observere dei i timane, og gjennom elevane sine egne ytringar i individuelle loggar. Olga Dysthe (2001) snakkar om at ein bør utnytte skulen sitt potensiale som sosial arena. I vår organisering av PTF er rammene for å utnytte dette potensialet på plass, og ved at både elevane og lærarane får arbeide med fordjuping innan sitt eige interesseområde, oppnår vi det som den generelle delen av læreplanen meiner krevjast for å oppnå læring – nemleg dobbel motivering: både hos læraren og eleven" [...] "Vi skulle gjerne hatt meir utstyr, fleire klasserom, fleire lærarressursar, meir tid, vore uklanderleg budde

på alle eventualitetar og møtt alle elevar med tolmod og endå større kunnskarar enn vi har til ei kvar tid (Krøvel-Velle og Moltudal, 2007).

Dette sitatet synleggjer korleis dobbel motivasjon og ei utvida lærarrolle/profesjonalitet allereie etter eit år hadde fått rotfeste ved seksjonen. Men sitatet synleggjer også i stor grad korleis ei slik utvida lærarrolle på mange måtar også skapar ambisjonsspiralar det kan vere vanskeleg å komme seg ut av. I ettertid ser eg også at vi som lærarar stod i ein skvis mellom den utvida profesjonsrolla vi var på veg mot i MK-seksjonen og den avgrensa tradisjonelle lærarrolla som i stor grad prega resten av organisasjonen.

Det vart vidare dokumentert korleis lærarane i ettertid hadde eit langt meir reflektert syn på vurdering og andre sentrale element gjennom PTF enn dei hadde hatt tidlegare:

[...] I tillegg skulle vi kanskje hatt fleire skriftlege retningslinjer og reglar for vurdering og karaktersetjing av enkeltelevar” [...] “Med tanke på måloppnåing så vil vi presisere at vi framleis er i startgropa, og at vi ikkje berre ser på kva vi har oppnådd, men også kva vi har ”plukka opp” og kan nytte på vegen vidare. Med ei så omfattande og krevjande reform er det vanskeleg – om ikkje umogleg – å oppnå ”pedagogisk nirvana” etter berre eitt år med det nye faget. Noko av det vi ser på som den største utfordringa til neste skuleår, og som har vorte noko forsømt dette skuleåret, er området elevvurdering. Dette er eit komplisert og omfattande område, og difor noko vi har prioritert å ikkje drøfte i denne oppgåva. (Krøvel-Velle og Moltudal, 2007).

Dette sitatet viser korleis friromsbaserte prosjekt i endå større grad enn tradisjonelle undervisningsopplegg bevisstgjer lærarar på kompleksiteten i vurdering. Eg kjem tilbake til dette punktet i den vidare drøftinga.

Med innføringa av PTF skjedde det ei markant endring i det kollektive synet på elevane si rolle i eigen læringsprosess. I tråd med det heilskaplege perspektivet eg og min kollega hadde på Kunnskapsløftet på denne tida formulerte vi følgjande visjon for elevarbeidet på PTF :

Vi meiner såleis at vår gjennomføring av PTF dekkjer svært mange både skulepolitiske og praktisk pedagogiske mål. Vi set fokus på å gjere elevane medvitne, reflekterte, kritiske, oppsøkjande og aktive, gjennom at dei sjølve får ansvar – både for eige arbeid, eiga arbeidstid og eige sluttprodukt. (Krøvel-Velle og Moltudal, 2007)

Samstundes gjorde vi også heilskaplege vurderingar av korleis tilpassa opplæring kunne flyte inn som ein naturleg del av læringsarbeidet. I evalueringa er følgjande eksempel brukt som døme på det (skarpe klammer er brukt for å markere dei stadane der eg har anonymisert elevar i større grad enn i det originale dokumentet):

“Ein av [...] elevane har dette skuleåret valt fordjuping i [anonymisert], som i utgangspunktet er [denne eleven] si teknisk svakaste retning innanfor mediefaget. [Denne eleven] har likevel ei over gjennomsnittet god heilskapsforståing for mediefaget og har svært godt utvikla sosiale ferdigheiter, og er ein god motivator og har ei samlande personlegheit som legg stor vekt på å få andre til å føle seg velkomne. I PTF/PF-faget har [denne eleven] dette skuleåret jobba tett saman med to [...] elevar, og parallelt med eiga fagleg utvikling har [denne eleven] såleis vore motivator og ”mediefagleg konsulent” for dei to andre gjennom si vidarekomne heilskapsforståing for faget (i høve deira forståing) [sic]. Andre døme på tilpassa opplæring finn vi på [anonymisert] gruppene, der fagleg sterke [...] elevar har fått [fagleg og sosialt]ansvar i tillegg til ”vanleg” produksjonsansvar. Desse elevane får eit ekstra ansvar for administrasjon og motivasjon i høve dei andre. Ein vil kunne hevde at det å gje nokre elevar slike oppgåver vil kunne minne om stempling av ein elev som ”betre enn dei andre”, men erfaringane frå dette skuleåret har vist at elevane på [anonymisert]gruppene har fagleg tillit til [desse elevane], og at det gjer elevane meir ”ansvarlege” for eigne produksjonar å ha eigne [administrativt ansvarlege]. Som vaksne lærarar er det sjølvsagt vi som har det overordna [administrative] ansvaret, men erfaringane så langt viser at det vert ein meir likeverdige dynamikk på t.d. [arbeids]møta når det er elevar som styrer dei” (Krøvel-Velle og Moltudal, 2007).

Dette utgangspunktet viser korleis utradisjonelle læringsprosjekt kan opne for å drive tilpassa opplæring innanfor fellesskapet. At nokre elevar kan få nye utfordringar gjennom ansvarstunge roller er i tråd med intensjonane i Kunnskapsløftet. Men som sitatet også kastar lys over er det viktig å balansere slike roller i høve ”stemplings”-problematikken.

Som eg har vist i dette punktet gav altså den systematiske dokumentasjonen og evalueringa av arbeidet med PTF innsikt i kva for moglegheiter og utfordringar som låg i kreativ bruk av frirommet mellom indre (tradisjonelle) rammer og ytre rammer. Men innføringa av PTF – og all erfaringa seksjonen hadde tileigna seg gjennom det første året med dette faget hadde også skapt varige endringar i læringssyn, elevsyn og ambisjonar for kva MK-seksjonen ønskte å vere. MK-seksjonen hadde fått ein felles visjon og ein kollektiv erfaringsbasert kunnskapsbase som skulle komme til å prege det vidare arbeidet.

4.1.6 Mot ein eigen MK-kultur – utviding av dei indre rammene

Det var altså planleggingsarbeidet kring-, diskusjonane om- og evalueringane av PTF som fekk snøballen til å rulle. Og sentralt for både planlegging, evaluering og læring stod dei formelle og uformelle diskusjonsfora, der enkeltelement vart kasta lys over, drøfta, skildra analyserte og forklarte. Det å dele erfaringar, opplevingar og kunnskapar gjennom verbalspråket krev, i tråd med sosiokulturell læringsteori, at ein først bearbeider denne informasjonen innvendig for så å dele den med andre. Den indre tanken legg grunnlaget for det som vert drøfta og diskutert, og i relasjonen med andre vert eins egne tankar utfordra, evaluerte og eventuelt justerte. Dette fører til eit tvunge refleksivt medvit kring dei elementa som til ei kvar tid er oppe til drøfting.

Som eg tidlegare har vore inne på førte dei få konkrete føringane for faget frå sentralt hald til at seksjonen sjølv måtte gripe tak i faget og skape noko eige. Ein kan på dette viset seie at PTF på mange måtar skapte eit utgangspunkt for innovasjon og nyskaping i læringsarbeidet.

Innovasjon skjer gjerne når medarbeiderne og ledere bruker sine kunnskaper og ferdigheter til å finne nye løysningar på et konkret problem. Undersøkelser viser at selvstendige ansatte gjerne er mer kreative og mer motiverte enn

ansatte med mindre grad av selvstendighet i arbeidet. Flate strukturer og korte avstander mellom ledelse og ansatte gir god flyt av ideer og kunnskap og bidrar til at det går raskt å innføre ny teknologi og nye måter å organisere arbeidet på.” [...]”I undersøkelser av hva som stimulerer til innovasjon blant ansatte i offentlig sektor kommer det frem at de ansatte kan være motivert av idealisme, gleden ved å skape noe nytt, en genuin interesse for arbeidet sitt, vennskap og tilhørighet, karriereambisjoner osv. Mange motiveres også av et ønske om å yte et best mulig tilbud til brukerne. (Nærings- og handelsdepartementet, 2008-2009)

Dette sitatet speglar det eg tolkar som hovudessensen i det nyskappingsarbeidet som skjedde med innføringa av PTF. Dei flate strukturane på seksjonen, samt dei ulike lærarane sine ulike fagbakgrunnar og spesialiseringar var ein føresetnad for at Svingen vgs. si gjennomføring av PTF i det heile tatt var mogleg. Dette kan også relaterast til Berg (1999) sitt aktørberedskapsomgrep som eg kjem tilbake til i kapittel 5.

Det kravde stor grad av administrativ planlegging, samt ein krevjande balanse mellom kollektiv og individuell autonomi for å kunne gjennomføre eit så pass ambisiøst prosjekt. I tillegg var samarbeidsklimaet og ei felles oppfatning av at det måtte vere lov å prøve og feile eit viktig utgangspunkt for at lærarane ved seksjonen følte tryggleik ved å kaste seg ut i ein ny og ukjend måte å undervise på. Dette danna grunnlag for ein felles seksjonskultur. Erfaringane frå PTF-innføringa gjorde lærarane nyfrikne på å utforske dei vidare moglegheitene i frirommet med tanke på resten av undervisninga på seksjonen. Utviklingsarbeidet gjekk frå å gjelde eitt nyinnført fag til å omfatte også heile tolkinga av Kunnskapsløftet, kunnskapssynet, elevsynet, motivasjonen si rolle m.m.

Sentralt stod heile tida seksjonsarbeidet som koordinerande. Mykje administrativt arbeid var knytt til utnyttinga av frirommet, noko som gjorde at alle lærarane måtte kommunisere kontinuerleg. Det at representantane for ein organisasjon, i dette tilfellet lærarar, kommuniserer godt og har ei relativt felles og samstemt forståing av praksis, smittar også over på korleis ein organisasjonskultur framstår eksternt (Erlien, 2006).

Både visjonar, lærings- og kunnskapssyn, samt relativt samstemte tolkingar av enkeltelemt i Kunnskapsløftet, vaks fram som ei felles ”taus” forståing mellom lærarane på seksjonen. Det er altså ei erfaringslæring og munnleg/språkleg utveksling av erfaringar og framtidsplanar som ligg til grunn for det vidare arbeidet. Seksjonen skriv referat ved kvart seksjonsmøte, noko som fangar opp mykje av dette innhaldet, men også referata er prega av MK-diskursen som fungerer som ei eiga kulturell kode som må forståast for å tolke innhaldet. Eg vil difor presentere nokre av dei implisitte forståingane som ligg til grunn for det som vi på seksjonen kallar ”MK-kulturen”.

MK-kulturen er i all hovudsak basert på tanken om at elevane, gjennom å bli stimulerte både fagleg og sosialt vil ønske å delta i det faglege fellesskapet – og at alle elevar på eitt eller anna vis har evner og talent som vil komme til nytte i det faglege arbeidet. Kulturen kan såleis seiast å ha store likheitstrekk med McGregor sin teori Y, der han vektlegg korleis arbeidstakarar vil verte stimulerte av at leiinga legg til rette for sjølvrealisering gjennom arbeidet. Dette igjen impliserer på korleis lærarrolla innanfor MK-kulturen legg vekt på samarbeid, relasjonar og fagleg og sosialt fellesskap i større grad enn den avgrensa lærarrolla som tradisjonelt sett vektlegg disiplin og formidling. Det må leggest til at timetalet MK-lærarane har høve til å tilbringe saman med ”sine” elevar, også vil implisere på *moglegheitene* til å vektlegge slike relasjonar, men det fjernar likevel ikkje relevansen dette har for den interne seksjonskulturen.

For å bruke Habermas sine omgrep vil eg altså plassere kulturen ved MK-seksjonen innanfor den kommunikative rasjonalitet, der forståingsorienterte dialogiske samtalar i stor grad legg føringar for praksis. Men den kommunikative rasjonaliteten pregar ikkje berre forholdet mellom lærarane på seksjonen. Erfaringane frå innføringa av PTF, samt den vidare utviklinga ved seksjonen, har ført til at det har vorte naturleg å setje ein del tradisjonelle instrumentelle føringar for læringsarbeidet under eit kritisk søkelys. Det har t.d. etter kvart vorte vanleg praksis å stille spørsmålet ”kvifor?” ved spørsmål om praktisering av streng detaljstyring av elevane. I denne samanhengen fungerer den kommunikative rasjonaliteten og deliberativ prosedyre som ei form for filtrering av kva som er grunngeven og god praksis, og kva som er normative og tradisjonelle leivningar frå tidlegare tider. Eit døme på slik filtrering har vore seksjonen sine diskusjonar kring kor vidt det skal vere forbode for elevane å ete og

drikke medan dei arbeider. I tråd med tradisjonelle rammer for læringsarbeid og undervisning er det vanleg praksis å forby eting og drikking i timane. Men med utgangspunkt i dei intensive arbeidsperioden elevane tidvis har, der dei kan arbeide 3-4 timar i strekk - gjerne langt ut over kvelden, har det vore naturleg å la elevane regulere behovet for mat og drikke sjølve. I ettertid har vi opplevd at dette gjer elevane langt mindre kverulerande på dette med mat og drikke i situasjonar som krev at dei fyl med og ikkje uroar dei andre. Det kan verke som om fleksible løysingar, som kan grunnjevast ovanfor elevane, vert oppfatta som langt meir legitime og relevante enn ”fordi reglane er slik”-svaret. Eg skal ikkje gjere dette til eit hovudpoeng i denne oppgåva, men det synleggjer likevel korleis grunngevingstvangen forankrar krav til oppførsel i relasjonar og situasjonar snarare enn i regelstyring.

4.1.7 Utviklingsarbeidet: kreativ bruk av frirommet

I forlenginga av arbeidet med å innføre PTF gjekk MK-seksjonen inn for å utvide den kreative bruken av frirommet i organisasjonen – gjennom å bruke rammene for fag, lærarressursar og timeressursar fleksibelt (dette gjeld så langt berre vg1 og vg2). Dette vart gjort gjennom å slå saman programfaga på MK- linja (mediekommunikasjon, medieproduksjon og mediedesign og medieuttrykk) under samleomgrepet mediefag. Dei konkrete faga fins såleis ikkje på elevane sin timeplan, men eksisterer i form av kompetansekrava som samla sett skal dekkjast gjennom mediefagstimane. I tråd med dette har også lærarressursane vorte fristilte frå tradisjonell timeplanlegging, og vert brukt etter behov og spisskompetanse på enkeltprosjekt gjennom skuleåret.

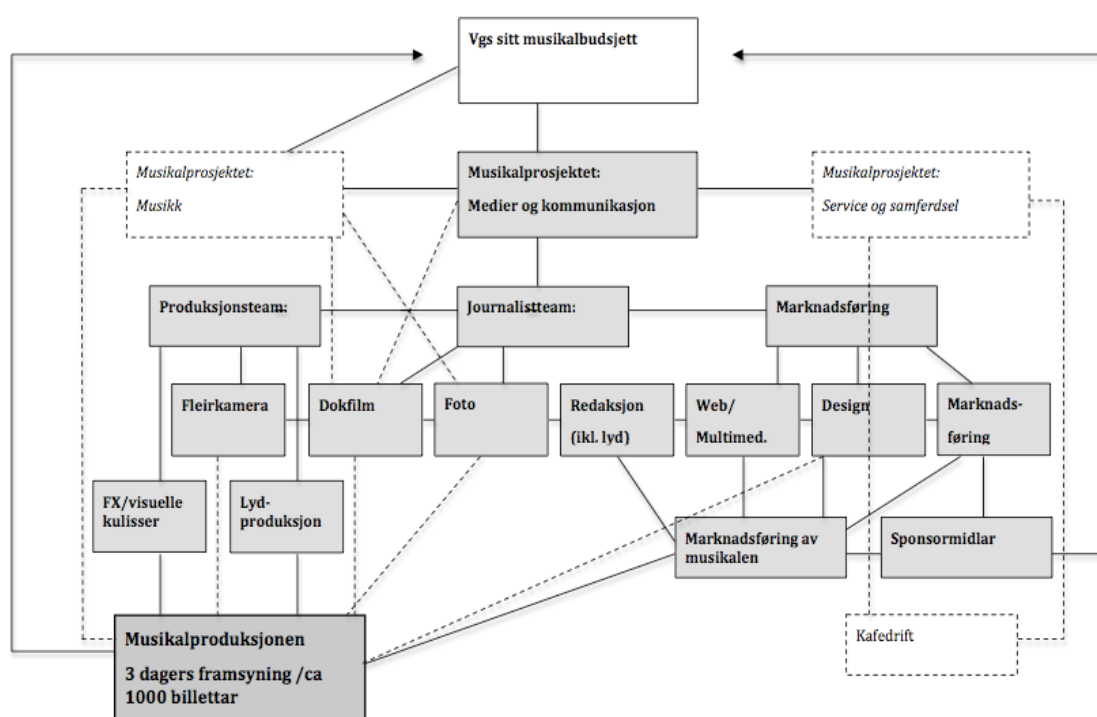
Dette betyr at undervisninga på MK-linja er basert på blokklagde prosjekt gjennom året, der minst to lærarar har ansvaret for kvart prosjekt – og at også lærarar skiftar på kva for lærar dei underviser saman med og kva for elevgruppe dei underviser gjennom året. Dette krev stor grad av planlegging og koordinering, men det krev også stor grad av evaluering, læring og fornying og samarbeid. All undervisning på MK-linja (vg1 og vg2) er såleis knytt til prosjektarbeid, der undervisninga inngår som del av læringsarbeidet i samband med konkrete produksjonsprosjekt.

4.1.8 Musikalprosjektet – eit konkret resultat av utviklingsarbeidet

Musikalprosjektet er eit av prosjekta som har vakse fram som eit konkret resultat av utviklingsarbeidet som har gått føre seg etter innføringa av Kunnskapsløftet. Også før utviklingsarbeidet tok til hadde MK-linja hatt som oppdrag å filme og dokumentere musikalen som musikklinja set opp kvart år, men i tråd med utviklinga på seksjonen elles har også dette prosjektet vorte vidareutvikla år for år.

Under presenterer eg ein grov modell av korleis dette prosjektet er organisert.

Organiseringa varierer noko frå år til år, men grovt sett er denne modellen talande for korleis arbeidet er koordinert og strukturert.



Figur 2: Musikalprosjektet, visuelt framstilt av Moltudal, 2011.

Den mørkegrå boksa nedst i figuren illustrerer det felles målet for musikklinja og MK- linja: Musikalproduksjonen. Framsyninga går føre seg over tre dagar i kulturhuset, i tillegg til to uformelle skuleframsyningar på dagtid. Dei lysare grå boksane illustrerer MK-elevane si direkte og indirekte medverknad på dette prosjektet. Dei kvite boksane illustrerer dei andre aktørane sitt arbeid. I tillegg har prosjektet eksterne samarbeidspartnarar utanfor skuleorganisasjonen som ikkje er tekne med i denne framstillinga, men er likevel ein del av det følgjande analysearbeidet.

Musikalprosjektet er eit årleg prosjekt som ligg på prosjektplanen for elevane som går vg-2 ved MK-linja. Som det går fram av modellen vert klassen delte inn i tre team: produksjonsteam, journalistteam og marknadsføringsteam. Desse vert igjen inndelte i grupper med følgjande ansvarsområde: *FX/visuelle kulisser* lagar animasjon, filmar og visuelle kulisser til framsyninga, *lydproduksjon* produserer lydeffektar som vert brukte under framsyninga. *Fleirkameragrappa* filmar og redigerer saman ein trekameraproduksjon av framsyninga, *dokfilmgrappa* lagar to dokumentarfilm om arbeidet fram mot framsyninga og *fotograppa* dokumenterer alt arbeidet/samt framsyningane. Fleirkameraproduksjonen, dokumentarfilmene og fotodokumentasjonen vert gjort tilgjengelege gjennom ein eigen DVD. *Redaksjonen* har som oppgåve å ta seg av arbeidet med å skape førehandsomtale av musikalen i ulike lokale aviser, *web- og multimdiagrappa* produserer ei eiga webside for musikalen, *designgrappa* utarbeider den visuelle profilen til musikalen, i tillegg til å lage programheftet som vert delt ut under framsyningane. *Marknadsføringsgrappa* tek seg av det overordna arbeidet med å skaffe sponsorinntekter samt koordinere marknadsføringstiltaka.

4.2 Musikalprosjektet i praksis

I tråd med gongen i analysearbeidet mitt har eg valt å dele denne resultatpresentasjonen opp i 5 delar: *prosjektstart*, *førebuingsfase*, *produksjonsfase*, *musikalveka* og *ferdigstilling/refleksjonsfase*. Dette gjer eg både for å synleggjere kronologien i elevane si læring og utvikling gjennom prosjektet, men også for å skape ein tydelegare struktur og samanheng i dei presenterte resultata. Eg ønskjer samstundes å understreke at både aktørane og dei ulike spesialiseringsgruppene hadde ulike arbeidsoppgåver under prosjektet, og såleis var arbeidsbelastninga varierende gjennom prosjektet. Resultata som vert presenterte og drøfta i dette kapitlet er såleis i hovudsak basert på dei overordna mønstra i datamaterialet mitt. Dette er også gjort for å unngå å identifisere enkeltaktørar, av årsaker som eg har grunngitt i kapittel 2.

4.2.1 Prosjektstart – kva skal vi eigentleg gjere?

Følgjande anekdote skildrar rammene og konteksten som vert sett for produksjonsprosjektet eg har observert for å finne ut meir om elevperspektivet på utradisjonelle læringsarbeid i gapet mellom indre og ytre grenser.

Det er dag 1 av musikalprosjektet. Elevane i klassen som skal produsere medieprodukta i samband med årets musikal sit ved pultane sine og høyrer elevane som jobba med prosjektet i fjor fortelje om sine opplevingar og erfaringar. Fjorårets produsentar står framme i klasserommet medan dei fortel. "Det var dei beste og verste vekene i mitt liv," er meiningsinnhaldet som går att i dei fleste presentasjonane. Elevane fortel om dei ferdige produkta sine, om alt arbeidet og alle hindringane dei møtte på. Dei fortel om korleis dei har sett seg inn i høgteknologisk programvare for visuelle produksjonar, om regi på dokumentarfilmar og detaljplanlegging av fleirkamerafilming. Dei fortel om utarbeiding av design, plakatar og avisartiklar, og om konstruksjon av websider og dataspel. Dei fortel om lange vakenetter med arbeid, om dei emosjonelle kjenslene som nådde både topp og botn i løpet av minutt og om kor dei så veldig gjerne skulle ha vore deltakarar på prosjektet også i år. For fjorårets produsentar markerer denne erfaringsutvekslinga slutten på ein erfaringsspirale, men for årets produsentar markerer den starten ...

Aktørane sitt første reelle møte med prosjektet er ei slik erfaringsutveksling mellom elevar – med lærarar som (tilsynelatande) meir eller mindre passive tilskodarar. Ein kan såleis seie at prosjektet er ei kulturelt overført ramme frå elevar til elevar – både gjennom formelle kanalar som ei slik erfaringsutveksling er, men også gjennom den sosialiseringa som skjer elles i året. Erfaringsutvekslinga er likevel planlagt og iverksett av lærarane, og er såleis ein planlagt og viktig del av læringsarbeidet.

Prosjektstarten er i analysen av datamaterialet definert som perioden frå igangsetjinga av prosjektet fram til danninga av dei ulike spesialiseringsgruppene. Innleiingsvis var eg inne på korleis heile prosjektet vart starta gjennom ei erfaringsutveksling mellom fjorårets produsentar og årets produsentar. I starten av denne perioden fekk elevane utdelt ein prosjektplan der rammeverket for prosjektet vart skildra.

Medvit – eit subjektivt utgangspunkt

Observasjonane frå denne prosjektstart-perioden indikerer at aktørane i stor grad hadde eit individuelt og subjektivt medvit i forhold til prosjektet. Samtalar i klasserommet og på grupperom samt andre eksplisitte ytringar om prosjektet på dette tidspunktet var i stor grad knytte til aktørane si eigennytte av prosjektet. Dei reflekterte kring kva dei kunne mest om frå før, kva for ei gruppe dei ville lære mest

av å vere med på, kva for arbeid/medium dei var mest interessert i å arbeide med, kva som ville vere mest/minst arbeidskrevjande og kven andre som kunne tenkast å velje akkurat den spesialiseringsgruppa. Det er i den samanheng interessant å påpeike at langt frå alle deltok i desse samtalan i klasserommet – så datamaterialet mitt i den samanheng er noko mangelfullt. Men av dei som deltok i ytringane fann eg at det vart gjort både *faglege*, *sosiale* og *ressursmessige* vurderingar i refleksjonane fram mot valet av kva for spesialisering aktørane ville jobbe med.

Om ikkje gjennom direkte eksplisitte ytringar så vil eit krav om å velje spesialisering truleg trigge nokre refleksjonstankar om kva ein skal velje og pro-con-tankerekker for dei ulike spesialiseringane. Eit tredje alternativ kan sjølvsagt vere at elevane har så sterke spesialiseringspreferansar at det i utgangspunktet ikkje er nokon tvil om kva dei ønskjer å velje. Men uansett om valet er gitt på førehand eller om ein som elev går gjennom ein refleksjonsprosess før valet, vil eleven truleg oppleve ei kjensle av personleg *autonomi* gjennom denne valfridomen. Gjennom å ha reflektert og drøfta seg fram til eit val som gir mening vil dei truleg, i større eller mindre grad, oppleve å ha forankra valet sitt i årsaker som for *dei* opplevast som legitime, meningsfulle og viktige. Viktigheita av autonomi og legitimitet i forhold til arbeidet vil eg komme attende til seinare i denne analysen.

Planlegging, roller og forståing av prosjekt

I forlenginga av det som på dette tidspunktet i hovudsak var eit individuelt medvit vert det naturleg å dra inn aktørane sine roller, forståinga deira av prosjektet og dei første registrerte data på planlegging. Observasjonar av elevane i prosjektoppstarten indikerte at elevane, på dette tidspunktet, i hovudsak var relativt passive – utan å gripe aktivt tak i verken planlegging, rolledefinering eller skape mening av prosjektet. Klasserommet og læraren som styrar av aktiviteten prega det meste av den prosjektrelaterte samhandlinga. Dette kan sjølvsagt ha fleire forklaringar. For det første var elevane framleis ikkje delte inn i spesialiseringsgrupper, og for det andre kan det ha vore fordi det kan opplevast vanskeleg å ytre sterke meininger før rammene om prosjektet er i ferd med å legge seg. For det tredje kan det vere andre kontekstuelle årsaker som innleveringsfristar i andre fag el.l. som tek merksemda og engasjementet bort frå prosjektet.

Interne- og kollektive omgrep

Grappa av aktørar i dette kasuset hadde gått i klasse saman i 1 ½ år før kasusstudiet mitt tok til, og hadde såleis utvikla ein eigen felles gruppeidentitet som var synleggjort gjennom intern humor og ein intern sjargong. Men i kanskje større grad enn den heilskaplege gruppeidentiteten observerte eg varierende klikkdanningar av aktørar som sat saman kvar gong eg observerte klassen. Mi tolking av dei interne og kollektive omgrepa var at dei i hovudsak fungerte som sosialt lim – utan å ha særleg fagleg relevans. Dette kan sjølvsagt også vere relatert til det faktum at klassen som gruppe på dette tidspunktet var nullstilt prosjektmessig – og at det dermed var meir naturleg å bruke samtalen som underhaldning og humor enn til fagleg samtale.

Bruk av fagterminologi

Bruk av terminologi vaks fram som ein tydeleg kategori etter kvart som eg samla inn og analyserte datamaterialet frå kasusstudiet. Der bruk av interne- og kollektive omgrep vil kunne indikere gruppetilhøyre og gruppeidentitet, vil bruk av fagterminologi på den andre sida kunne fungere som indikator på fagleg tryggleik og implisitt fagkunnskap. I denne innleiande prosjektstartfasen registrerte eg lite bruk av fagterminologi hos elevane som aktørar – noko som også vart synleggjort i erfaringsutvekslingsfasen mellom fjorårsprodusentane og aktørane i dette kasuset.

Under erfaringspresentasjonane brukte fjorårsprodusentane, om enn i varierende grad, eit terminologitungt språk – som bar preg av eit naturleg forhold til både innhaldet i omgrepa og til å bruke dei gjennomgåande i språket. Ei mogleg feilkjelde i den samanheng kan sjølvsagt vere at ikkje alle fjorårsprodusentane snakka like mykje, og det kan openbart vere ein samanheng mellom kven som snakka og kven som kjenner seg tryggast på fagstoffet og dermed også fagterminologien.

Eit mønster eg likevel meiner å kunne skimte hos aktørane i kasuset på dette tidspunktet var eit kjønsskilje når det gjeld den litle bruken av fagterminologi eg kunne registrere, nemleg at gutane generelt sett brukte fagterminologi i større grad og meir naturleg enn jentene. Kor vidt dette speglar kjønns-, kunnskaps- eller interesseskilnader har eg ikkje datamateriale til å understøtte empirisk, men det kan vere grunn til å tru at dette heng saman med kjønnsdelinga innanfor populærkulturelle teknologiske miljø, som t.d. ”gamingmiljøet”.

Samhandling og kommunikasjon

Eit viktig kommunikativt og samhandlingsmessig perspektiv i oppstartsfasen er den erfaringsutvekslinga som skjedde heilt i starten, og som eg refererte til i anekdoten innleiingsvis. Ut over dette fordra ikkje oppstartsfasen til mykje samarbeid og kommunikasjon ut over fellessamlingane i klasserommet og dei refleksjonane kring val av spesialiseringsgruppe, som eg allereie har vore inne på. I og med at det meste av arbeidet gjekk føre seg i klasserommet i samla gruppe er det grunn til å tru at det meste av refleksjonane og tankane gjekk føre seg i hovudet på dei ulike aktørane – og truleg snakka aktørar og grupper av aktørar saman om tankar og meiningar på andre tidspunkt enn der i klasserommet. Eg har ikkje konkret datamateriale som kan understøtte den påstanden, men likevel observerte eg at eit gradvis og snikande kollektiv medvit kring målsetjingar og motivasjonsfaktorar spreidde seg i gruppa – noko som impliserer at det må ha skjedd ei spreining av tankar og idear. Akkurat korleis spreininga av dette kollektive medvitet gjekk føre seg var det ikkje enkelt å gripe tak i, men det kunne verke som om det var nokon aktørar som var meir aktive og eksplisitte enn andre i forhold til å legge lista og styre det kollektive medvitet i ei gitt retning. At somme var meir pågåande og aktive enn andre kom også til syne under fellesøktene i klasserommet. I tillegg er det naturleg å anta at det gjennom desse første dagane skjedde ein viss diffusjon av dei tankane, erfaringane og ideane som fjorårets produsentar presenterte – som samtidig også la normative rammer for årets prosjekt, både med omsyn til ambisjonar og med omsyn til utviklinga av ein prosjektkultur.

Eksternt samarbeid

Samarbeidet med eksterne krefter i næringsliv og lokalsamfunn elles var tema som vart snakka om på eit hypotetisk plan i prosjektstarten. Eg observerte at særskilt avisredaksjonar (for publisering av avisartiklar) og mulige sponsorar var eksterne krefter som elevane var særskilt opptekne av og medvitne om, på dette tidspunktet. For meg framstår det som kontekstuel naturleg å knytte dette til den erfaringsutvekslinga som skjedde mellom fjorårets produsentar og aktørane, der kommunikasjon med sponsorar og samarbeid med avisredaksjonar vart vektlagt som viktige fokuspunkt.

Akkurat dette punktet meiner eg det er verdt å dvele litt ekstra ved, for det synleggjer eit sentralt perspektiv ved den erfaringsutvekslinga som skjedde i starten av prosjektet – nemleg at den tilsynelatande fungerte både som normdannande og retningsgivande for årets produsentar. Erfaringane frå fjoråret kan såleis seiast å ha fungert som fundament for årets prosjekt.

Problemløysing

Ved første augekast kunne det verke som om det ikkje skjedde noko særleg i denne perioden som kunne knytast til problemløysingsperspektivet. Men etter kvart framstod det som tydeleg at aktørane allereie var i gang med aktiv problemløysing gjennom ulike tilnærmingar til det å skape struktur i- og rammer for prosjektet. ”Kva er det eigentleg vi skal gjere” og ”kva er eigentleg oppdraget vårt” var eit gjennomgåande innhald i diskusjonane som gjekk føre seg i klasserommet. For å stille opp ein dikotomi, så ville alternativet til ei slik aktiv tilnærming til problematikken ha vore å passivt vente på meir informasjon og klare, ferdigdefinerte arbeidsoppgåver. Aktiv problemløysing kan såleis setjast i samanheng med å skape mening og å bidra aktivt til prosessen allereie frå starten av – gjennom å bidra til å definere målsetjingar og ambisjonsnivå.

Dette kan ein også sjå i samanheng med kreative former for tenking og dei sentrale stadia i kreativ tenking: førebuing, inkubasjon, illuminasjon og verifisering.

Forholdet mellom prosess og produkt

På dette tidspunktet kunne eg ikkje observere at aktørane i særleg grad var bevisste på dei prosessrelaterte elementa som skulle komme til å bidra til kvaliteten på produktet/produkta. Både ambisjonsnivå og medvit var eksplisitt uttrykt knytt til forventningar om å skape gode produkt, utan at forholdet mellom prosess og produkt var uttrykt.

Aktørane var tilsynelatande samstemte om kva som var ambisjonane for eit godt produkt: å skape større, meir omfattande og betre produkt en fjorårets produsentar. Også her ser vi tydelege referansar knytt til erfaringsutvekslinga mellom fjorårsprodusentane og aktørane/elevane i årets musikalprosjekt. I tillegg synleggjer dette korleis elevane bygger vidare på andre elevar si erfaringslæring.

Kommunikasjonen framstår altså, allereie her, som ein medierande reiskap for vidare utvikling og kunnskapstileigning.

Motivasjonsfaktor og synlegheit i lokalsamfunnet

Som eg tidlegare har vore inne på var aktørane svært eksplisitte i sin omtale av at synlege produkt fungerte som motivasjonsfaktor i denne fasen av prosjektet. På den andre sida var dei ikkje særskilt medvitne om samanhengen mellom prosessen og produktet på dette tidspunktet, noko som kanskje kan relaterast til at det i denne perioden var relativt mange veker att til produkta skulle vere ferdige – og at det dermed framstod som naturleg å tenke visjonar og ambisjonar framfor pragmatikk og kva som skulle vise seg å vere praktisk gjennomførbart. Samtidig vil eg ikkje avfeie moglegheita for at elevane kanskje allereie på dette tidspunktet var medvitne om samanhengen mellom prosess, arbeidsinnsats og produktkvalitet – men at dei av strategiske og motivasjonsmessige årsaker valde å vere tause om dette.

Mange av elevane gav eksplisitt uttrykk for at det var langt meir motiverande å gå i gang med eit arbeid som kom til å syne att, og det vart eksplisitt uttrykt frå nokre av elevane at dei ikkje såg på dette som skularbeid. Dette var ”noko anna”, der det dei gjorde, produserte og la arbeid i ville vere verdt det. Ein slik uttale er det naturleg å tolke som om at det for nokre av elevane opplevast meiningslaust å jobbe med produkt/arbeid når dei sjølve opplever at produkta ikkje kjem ut til eit større publikum.

Nokre elevar var også eksplisitte i sin omtale av kjensla av ansvar for at deira produkt – og dermed også musikalen som heilskap skulle framstå på best mogleg måte. Dette synleggjer ei ansvarskjensle ovanfor oppdragsgjevar, der det ligg implisitt at det ikkje i utgangspunktet var eigne karakterar og fagvurderingar åleine som var motivasjonsfaktoren. I heile denne oppstartsperioden registrerte eg ikkje i det heile data som gir grunnlag for å seie noko om at det var fagkarakterar som var kjelde til motivasjon. Likevel vil eg ikkje avfeie at tankane om karakterar kanskje gjer seg meir gjeldande på innsida enn elevane gav uttrykk for. Dette kan også sjåast i samheng med resultatata eg presenterte om det subjektive medvitet. Der gjorde eg greie for korleis elevane var bevisste på si eigennytte av prosjektet.

På dette oppstartstidspunktet var prosjektet ikkje synleg i lokalsamfunnet, men aktørane var medvitne om at både dei og produkta deira kom til å verte synlege etter kvart. Nokre var meir eksplisitt bevisste på at det var *deira* jobb å skape denne synlegheita enn andre. Medvitet om synlegheit i lokalsamfunnet var på dette tidspunktet tett samanvevd med ønsket om å skape gode produkt - både som ambisjon og som motivasjonsfaktor. Innsamla data frå denne perioden understøtter at elevane i varierende grad såg og peika på samanhengen mellom desse elementa.

4.2.2 Førebuingsfase – kvar vil vi og korleis kjem vi oss dit?

Førebuingsfasen er definert som fasen frå gruppedanninga og fram til aktørane starta med meir praktisk produksjon. I denne fasen tok elevane i stor grad over kontrollen av prosjektet og lærarkreftene fungerte meir som rettleiarar og kunnskapsbankar som elevane kunne oppsøke når dei hadde behov for det. Det meste av arbeidet føregjekk framleis geografisk innanfor skuleområdet.

Medvit, planlegging og rolleendring

Observasjonar og data tyder på at aktørane i denne fasen endra medvit frå det subjektive og individuelle til det kollektive. Det kollektive medvitet gav seg utslag i tre ulike former: 1) det kollektive medvitet innanfor spesialiseringsgruppene, 2) det kollektive medvitet for prosjektet som heilskap og 3) ein kombinasjon av 1 og 2, der koordinering og målsetjingar på gruppene vart koordinert opp mot prosjektet som heilskap.

Det subjektive medvitet var også synleg i arbeidet, men endra form til å handle om kva ein som individ kunne bidra med (og også kva ein ikkje kunne bidra med) i høve den kollektive nytta. Sett i samanheng med den planlegginga som skjedde, både på overordna prosjektnivå og på gruppenivå, finn eg grunn til å vurdere det slik at mange av aktørane på dette tidspunktet vurderte eigne kunnskapar, eigenskapar og ressursar for å avklare 1) kva dei kunne/ønska bidra med både på gruppebasis og på prosjektnivå, 2) kva dei ikkje kunne/ønska å bidra med på gruppe og/eller prosjektnivå og 3) kva dei eventuelt måtte setje seg inn i av fagstoff og andre kunnskapar for å kunne bidra på den måten dei ønskte å bidra.

Sjølvs om ikkje alle aktørar var like eksplisitt aktive i denne planlegginga og kunnskaps- og kompetansekartlegginga finn eg det naturleg å anta at dei aller fleste aktørane, på eitt eller anna nivå, innvendig vurderte sine evner og kunnskapar. Slike periodar med sjølvtransaking vil vere viktige av fleire årsaker: for det første fordi ein då vil måtte forholde seg til kva ein kan og kva ein ikkje kan, for det andre fordi ein må gjere ei vurdering av kva ein sjølv ønskjer å oppnå og bidra på, og for det tredje vil ein som deltakar i eit slikt prosjekt *måtte* forholde seg til fagkunnskap som noko ein har bruk for, gjennom det å måtte koordinere egne ønskjer og ambisjonar mot kva ein ser at ein innehar av kunnskapar og kva ein ser at ein må skaffe seg av kunnskapar. Slike planleggings- og kartleggingsperiodar vil såleis kunne seiast å ha ein nærast tvungen sjølvvurderingseffekt.

I forlenginga av denne kartlegginga gjekk det tydeleg fram at aktørane på dette tidspunktet begynte å verte medvitne om kva som var gjennomførbart og kva som vert kravd for å gjennomføre ut frå ulike målsetjingar. Ein kan seie at det skjedde ein samspelsprosess mellom kva aktørane såg at dei var villige til å yte og kvar dei la lista. Ut frå datamaterialet mitt tyder mykje på at det faktisk var slik at aktørane la lista først – for så å gjere vurderingar på kva dei ville måte yte for å nå sine eigen målsetjingar.

I denne fasen vart også rollene endra. Aktørane gjekk frå å vere relativt passive skuleelevar i oppstartsfasen til å sjølve gripe aktivt tak i rammene for prosjektet og forme- og gje innhald både til prosjektet som heilskap og til rollene. På det viset var det aktørane sjølve som bidrog til å gje identitet og utvikle dynamikken både til prosjektet og til dei ulike gruppene. Ansvarsfordelinga bidrog til å gje kvar elev ei unik rolle (slike roller kunne vere faglege, sosiale eller kombinerte), slik at kvar elev vart ein bit av det puslespelet som utgjorde prosjektet.

Samhandling og kommunikasjon og forståing av prosjektet

Gjennom prosessen vart aktørane etter kvart relativt samstemte på oppfatning av målsetjingar og vegen dit. Eg ønskjer i den samanhengen å legge til at også når det gjeld dette var nokre aktørar mindre eksplisitte enn andre, men at eg oppfatta at samtlege elevar deltok i prosessane – og dermed bidrog i større eller mindre grad.

Utover i denne fasen var kommunikasjonen mykje prega av logistikk, koordinering, samkjøring av ulike spesialiseringsgrupper og fagleg og sosial kunnskapsdeling.

Prosjektet begynte også på dette tidspunktet å skilje seg ut som ”arbeid som måtte og skulle gjerast”, og aktørane brukte ledig tid i friminutt og etter skulen til prosjektrelatert arbeid. Dette førte også til at eg observerte ei form for todeling av klassen: der den eine delen fann både fagleg og sosial glede av å bruke mykje tid og energi på arbeidet, medan den andre delen gjorde tildelte/ønska (vanskeleg å sjå av datamaterialet kor vidt oppgåvene var tildelte av andre eller ønska av aktørane sjølve) arbeidsoppgåver – utan å aktivt oppsøke større arbeidsbyrder.

Interne/kollektive omgrep og terminologi

Både heilskapsmessig og i spesialiseringsgruppene framgjeikk det av både observasjonar og loggar at aktørane på dette tidspunktet var i ferd med å utvikle ein eigen dynamikk og ein eigen kultur. Utover i denne førebuingsfasen vaks det fram interne- og kollektive omgrep med implisitt tyding, som det kunne verke var forankra i det planleggingsarbeidet aktørane var gjennom. På dette tidspunktet vart det etter kvart også relativt enkelt å høyre skilnad på kvar gruppe gjennom språkbruk, ordval og dynamikk i samtalar.

I kvar gruppe kom det også i denne fasen til syne ein meir gjennomgåande bruk av fagterminologi, særskilt knytt til fagområdet kvar gruppe hadde ansvar for. Også her kunne det verke som om planleggingsfasen hadde ei forankrande effekt på det implisitte innhaldet i terminologien. Sett utanfrå kan dette tolkast som om aktørane internt på spesialiseringsgruppene oppdaga at det bruke fagterminologi vart meir presist enn å skildre mediefaglege prosessar gjennom allmenntale.

Eksternt samarbeid og synlegheit i lokalsamfunnet

I denne førebuingsfasen tok også enkelte grupper for første gong kontakt med eksterne krefter. Eg observerte ein del teikn på usikkerheit kring korleis eksterne krefter skulle kontaktast, korleis ein burde kommunisere med dei, og også kva ein kunne forvente av både samtalar og samarbeid. Eg oppfatta at aktørane på dette tidspunktet i stor grad var medvitne si rolle som ungdommar og elevar – og tolkar mykje av denne usikkerheita til å handle om kor alvorleg dei ville bli møtt av både

lokalt næringsliv (potensielle sponsorar), regissør, avisredaksjonar, trykkeri m.m. Det framstod som tydeleg at aktørane ønskte å gjere eit godt inntrykk på slike eksterne krefter, og at dei difor drøfta internt på gruppene korleis dei skulle kommunisere for å verke truverdige og seriøse.

Også når det gjeld dette oppfatta eg, som observatør, at aktørane i varierende grad nytta seg av dei erfaringane som fjorårsprodusentane hadde fortalt dei om. Dette gjaldt både kven det var føremålstenleg å kontakte, men også korleis ein burde kommunisere. På nokre område opplevde eg også at aktørane nærast ukritisk let det vere implisitt at dei skulle gjenta ting som fjorårsprodusentane hadde gjort før dei – og på eitt tidspunkt gjekk eg inn som meir aktiv deltakar og bad dei vurdere også andre moglegheiter.

Ut over denne første kontakta med næringsliv og andre eksterne ”potensielle samarbeidspartnarar” var prosjektet framleis lite synleg i lokalsamfunnet. Det vart relativt raskt lagt ut ein ”teaser” på websida for musikalen, slik at dei som var innom den ville sjå at ting var på gang. At webgruppa allereie på dette tidspunktet var bevisste på viktigheita av å legge ut ein slik ”teaser” synleggjer også at aktørane jobba ut frå ein kontekst der dei følte på at omgjevnadane hadde forventningar til kva som ville komme.

Problemløysing, prosess og produkt

Som eg har vore litt innom begynte aktørane på dette tidspunktet å bli medvitne om korleis forholdet mellom produkt og prosess ville spele inn på kor vidt dei ville nå ambisjonane sine om å gjere det ”betre enn førre år”. I forlenginga av dette skjedde det mykje problematisering og identifisering kring kva dei ville måtte lære seg for å nå dei måla dei sjølve hadde sett, både for sine enkeltprodukt innanfor kvar gruppe, men også for musikalen som heilskap. Dei fleste gruppene opplevde i denne perioden å prøve ut nye ting, feile, justere og teste. Aktørane uttrykte både frustrasjon og irritasjon over å stå faste, men også glede når dei endeleg fekk til det dei prøvde på.

Aktørane måtte på dette tidspunktet også forholde seg til både fagleg og sosial usemje, noko som både grupper og aktørar takla på ulikt vis. Aktørane uttrykker både gjennom loggar og munnleg at lista er lagt, og uttrykker også at dei prosessane som

skjer fram mot produksjonsfasen er prega av ein runddans mellom snarrådigskap, frustrasjon og irritasjon over varierende grad av deltaking og engasjement. Det kan synest som om dei fleste aktørane på dette tidspunktet både er opptekne av at nokre vil få større arbeidsbyrder enn andre, men eg finn det vanskeleg å tolke om dette var ei reell problemstilling, eller om det var aktørane sine erfaringsbaserte forventningar som spelte inn. På den eine sida var det her openbart at somme var meir eksplisitt ambisiøse enn andre, både med tanke på prosess og produkt, men det framstår som vanskeleg å vite kor vidt dette stemmer.

Dei meir passive aktørane kan ha opplevd å bli passiviserte av dei meir aktive – og det kan difor, for dei, ha blitt opplevd som om dei ikkje har hatt eit reelt val. Ei anna mogleg forklaring kan vere det subjektive medvitet som ligg i den menneskelege naturen: altså det at ein som individ er mykje meir merksame på dei arbeidsoppgåvene og det meirarbeidet ein sjølv gjer – utan å i like stor grad vere merksam på det arbeidet andre gjer. Likevel tyder alt datamateriale på at alle hadde sine oppgåver, som dei var innforståtte med og var i større eller mindre grad motiverte til å løyse.

I denne fasen beit eg meg også merke i dei første teikna til frykt for at det planlagde arbeidet ikkje ville betale seg i form av dei ambisiøse produkta som aktørane såg føre seg. Eg finn grunn til å sjå dette i samanheng med motivasjonsutgangspunktet for prosjektet som var synlege produkt. Dette kan altså tolkast som om aktørane etter kvart var kontinuerleg medvitne om samspelet mellom produkt og prosess og at dei etter kvart som kunnskapen om prosess, produkt og fallgruver auka – såg at arbeidsomfanget ville verte større enn dei først trudde. Ein kan altså seie at det allereie mot slutten av planleggingsfasen teikna til eskalerande sirkeleffekt mellom prosess og produkt.

Motivasjonsfaktor

På dette tidspunktet var motivasjonsfaktoren framleis å lage gode og synlege produkt, men prosessen i seg sjølv såg ut til å gje meirverdi i form av glede, sosialt samhald, utviklinga av ein eigen gruppekultur og prosjektidentitet og forventningar (både frykt og glede) til det som skulle komme. I tillegg meiner eg å ha grunnlag for å hevde at aktørane, i varierende grad, opplevde ansvarskjensla som påfallande. Det vart

eksplisitt uttrykt ved fleire høve, av aktørane sjølve, at dei opplevde at det var deira oppgåve å bygge opp forventningar kring musikalen. Det implisitte innhaldet som vart kommunisert var: om ikkje vi gjer jobben vår vil musikalen bli dårleg.

4.2.3 Produksjonsfase – lista er lagt

Denne fasen er definert som fasen der elevane jobba praktisk med dei ulike produksjonane og arbeidsoppgåvene sine. I denne fasen jobba elevane svært sjølvstendig, men hadde lærarkrefter å oppsøke når dei trengte det. Rammemessig hadde aktørane framleis andre fag og vanlege skuledagar, og frå skulen si side var det timane i mediefag som var sett av til dette arbeidet.

Medvit og forståing av prosjektet

I produksjonsfasen var medvitet i stor grad kollektivt, men bar mykje preg av ”vil du vere med så heng på”- mentaliteten. Det er difor naturleg å moderere det kollektive medvitet til eit dels kollektiv medvit, der det var opp til aktørane sjølve å bestemme kor mykje dei ville delta og bidra med. Prosjektet si form var på dette tidspunktet gått frå å vere eit skuleprosjekt til det aktørane opplevde som reelle arbeidsoppgåver, og hovudmønsteret i denne perioden var at aktørane brukte den tida dei måtte, på å gjere det som trengtes.

Både loggar og samtalar bar preg av at elevane jobba mykje på ettermiddags-, kvelds- og nattetid, men det framstod samtidig som lystbetont å gjere arbeidet når dei sjølve følte seg produktive – framfor å måtte gjere arbeidet til visse tidspunkt på dagen. Det er naturleg å sjå dette i samanheng med skuledagen elles, der elevane vert forventa å vere produktive til gitte tider på døgnet. Det går også fram av datamaterialet at nokre jobbar oftare og meir enn andre. Dette kan openbart ha samanheng med at somme er meir motiverte, og engasjerte enn andre (eventuelt kjenner på ei sterkare kjensle av ansvar), men det kan også tilskrivast at ikkje alle er like eksplisitte i omtalen av kva dei har gjort. Samtidig som prosjektet utvikla seg til å få ein meir profesjonsorientert stil såg eg også ei tydeleg nedprioritering av dei andre skulefaga – ikkje fordi dei vart oppfatta som uviktige, men fordi prosjektet vart oppfatta som viktigare.

Rolleendring

Som eg var inne på i første punkt gjekk prosjektet med produksjonsfasen over til å få ein meir profesjonsretta profil. Aktørane utførte det som kan samanliknast med arbeidsoppgåver i yrkeslivet, basert på planane som vart lagde for gjennomføringa. Arbeidet bar no preg av fagleg integritet, der aktørane sjølve kontinuerleg vurderte om det dei hadde gjort var bra nok, og justerte produkta om dei vurderte dei til å ikkje vere gode nok. I tillegg oppsøkte dei spisskompetanse, i form av både lærar- og elevkrefter, når dei stod faste, eller mangla kunnskapar til å fullføre eigne oppgåver. Behovet for å komme eit steg nærare den endelege løysinga skapte truleg altså eit klima der aktørane var mottakelege for å ta i mot og observere kunnskapar utanfrå. Ei mogleg forklaring kan vere at dei såg samanhangen mellom kva dei trengde å vite for å komme vidare og korleis ”bitar av kunnskapar” som dei henta utanfrå saman førte dei eit steg nærare målet.

På dei ulike spesialiseringsgruppene såg arbeidet ut til å vere forankra i dei felles planane som var lagde, og aktørane såg ut til å ta oppgåvene sine seriøst. Eg observerte, rett nok, ein del fjasing og humoristiske utanomfaglege ”sprell”. I utgangspunktet vil slikt kunne tolkast som at aktørane ikkje ytte sitt beste og brukte tida godt, men på den andre sida vil slike utblåsingar kunne vere viktige kreative pustehol i ein travel arbeidssituasjon.

Terminologi, planlegging og problemløysing

På dette tidspunktet vart det brukt fagterminologi gjennomgåande både i samtalar og skrifteleg arbeid. Nokre grupper brukte meir og vanskelegare terminologi enn andre, noko som kan setjast i samanheng med den omfattande teknologiske kompetansen som var naudsynt på somme av gruppene. Planlegginga i denne fasen var prega av korte fristar, raske skifte og kontinuerlege vurderingar, justeringar og endringar. Eg beit meg merke i at loggane på dette tidspunktet fekk ein langt meir koordinerande og logistisk funksjon enn den tilsynelatande pliktrapporteringa av utført arbeid som elevane tidlegare hadde drive med. No vart loggane stadig lenger og omfatta både planlagt arbeid, utført arbeid, huskelister til seinare, beskjedar til medelevar på eigne- og eller andre spesialiseringsgrupper m.m.

Eit anna funn, som overraska meg noko, var at aktørane som ut frå dei opprinnelege planane låg svært godt an tidsmessig og/eller resultatmessig begynte å pålegge seg sjølve nye arbeidsoppgåver i staden for å skru ned temoet. Dette kom til syne både gjennom at dei bidrog på andre grupper (der kompetansen deira trengtest), men også gjennom å skape nye arbeidsoppgåver som ikkje var omtalte i dei opprinnelege planane for prosjektet. Eg kan sjå fleire alternative forklaringar på dette. For det første kan aktørane ha opplevd kulturen og samhaldet på andre grupper som appellerande og noko dei ønskte å ta del i. For det andre kan aktørane ha opplevd det å ikkje ha det travelt som avvik frå den rådande prosjektidentiteten/prosjektkulturen. Men det kan også vere slik at arbeidet både var lystbetont og motiverande, og at elevane difor ønskte å bidra meir enn det som var forventa og som, strengt tatt, var naudsynt.

Samhandling, kommunikasjon og interne og kollektive omgrep

Samhandlinga og kommunikasjonen under denne fasen var prega av ambivalens. Det var raske skifte mellom frustrasjon, irritasjon og sinne og glede, ros og spenning. Nokre av gruppene laga humoristiske og karikerte ”metaprodukt” som dei publiserte på interne websider, eller dei leika på anna vis humoristisk med fagkunnskapane. I eit fagperspektiv kan dette verte sett på som fjasing og uproduktiv bruk av tid. Men ein kan også snu om på denne tanken og argumentere for at karikerte metaprodukt synleggjer at fagkunnskapen etter kvart ligg så implisitt ”under huden” på aktørane at dei kan leike med den og karikere den. Truleg vil lærarane sine personlege eigenskapar og preferansar avgjere kor vidt ein tolkar slikt positivt eller negativt.

Men uansett om ein tolkar slik bruk av fagkunnskap positivt eller negativt er det ikkje til å stikke under ein stol at karikert fagkunnskap gjennom metaprodukt er med på å underbygge og uttrykke den identiteten som pregar ein fagkultur. Gruppene sin bruk av eigne sjargongar og forkortingar tiltok i styrke, og det framstod som tydeleg at elevane delte tankar, planar, identitet og kultur som implisitt kom til syne gjennom både humoristisk og seriøs bruk av interne og kollektive omgrep.

I samanheng med dette såg eg av det innsamla materialet at det på dette tidspunktet også oppstod faglege og kulturelle kløfter mellom gruppene, noko som kanskje kan forklarast ved at produksjon av ulike produkt tok såpass mykje tid at den heilskaplege kulturutviklinga kom noko i bakleksa. Ikkje fordi den vart aktivt og bevisst

nedprioritert, men fordi andre ting tok opp tida. Mykje tyder likevel på at aktørane var medvitne om dette, noko eg tolkar ut frå dei detaljerte skildringane som etter kvart vart presenterte i loggane og refleksjonsnotata. Det framstod som openbart at elevane brukte loggar og refleksjonsnotat til å informere resten av klassen/andre spesialiseringsgrupper om korleis dei låg an.

Ein annan observasjon som eg beit meg merke i var at aktørane på dette tidspunktet var svært medvitne om det å skryte av kvarandre sin innsats. Aktørar som hadde gjort meir enn det som var forventa av dei, eller som dei andre aktørane opplevde trengde litt ekstra motivasjon, vart omtalte i rosande ordelag i dei offentlege fagloggane og refleksjonsnotata til enkeltaktørar og spesialiseringsloggane. Eg var difor ekstra observant i forhold til å sjå om eg kunne registrere døme på det motsette – altså ris og irettesetjing – i loggane. Det fann eg ikkje.

Når det gjeld kommunikasjonen diskuterte gruppene internt, men også eksternt mot næringsliv, oppdragsgjevarar, og andre. Observasjonane mine tyder på at aktørane etter kvart vart meir vande med å forholde seg til dei eksterne kreftene, og at det difor framstod som mindre unaturleg å ha kontakt med ”vaksne og seriøse” aktørar.

Eksternt samarbeid og synlegheit i lokalsamfunnet

Det eksterne samarbeidet tiltok, og aktørane erfarte etter kvart at det verken var farleg eller unaturleg å forholde seg til krefter utanfor skulen. Dette vart etter kvart, i alle fall for nokre av aktørane, ei daglegdags arbeidsoppgåve. Dette såg ut til å påverke både sosial og fagleg sjølvtilit hos aktørane, noko som for t.d. marknadsføringsgruppa førte til at dei overgjekk alle tidlegare år i forhold til sponsorinntekter.

I produksjonsperioden vart også prosjektet i stor grad synleggjort både lokalt og regionalt gjennom avisartiklar, kontinuerleg oppdatert webside, bruk av sosiale medium, plakatar m.m. Elevane opplevde såleis truleg dette som ekstra motiverande for vidare arbeid – i tråd med synlege produkt som motivasjon. På eit metaanalytisk nivå var det interessant å observere korleis aktørane ikkje fullstendig oppfatta at det var dei sjølve som var årsak til denne eksponeringa. På eit logisk nivå var dei openbart klare over at det var eigne aktørar som hadde ført artiklane i pennen – og gjort arbeidet, men eg fekk likevel eit inntrykk av at dei opplevde eksponeringa som

noko større enn dei sjølv. Dette er det naturleg å sjå i samanheng med at aktørane fram til dette tidspunktet hadde hatt eit intern medvit om prosjektet – gjennom å fokusere på eigne planar, arbeidsoppgåver, produkt og *deira* del av prosjektet. Men gjennom stadig fleire eksponerte produkt var det musikkelevane og deira produkt (altså musikalen) som vart formidla.

Prosess vs. Produkt og motivasjonsfaktor

Nokre av aktørane jobba på dette tidspunktet svært mange timar om dagen, og rakk ikkje særleg meir enn å ete og sove i tillegg. Det vart eksplisitt uttrykt av fleire at dei no begynte å bli slitne, og at arbeidet begynte å ta på – både fysisk og psykisk. Dette kom også til syne gjennom den observerte samhandlinga. Ofte var lunta kortare enn den tidlegare hadde vore.

Synlege produkt i lokalsamfunnet var nok også ei medverkande årsak til at aktørane heldt fram med å behalde fokuset. Ein del av ambisjonane og konkrete planar for produksjonane til aktørane vart offentleggjorde gjennom både artiklar og websida, noko som også truleg førte til eit ekstra press om å fullføre. Gjennomgang av datamaterialet frå denne perioden synleggjer at tanken om at ”vi er så nære – vi kan ikkje gi oss no” var gjennomgåande til stades.

4.2.4 Musikalveka – ein større kontekst

Musikalveka er definert som den veka då musikalen vart framført 5 gongar på 3 dagar i kulturhuset. Denne veka var alle dei vanlege skulerammene for aktørane i kasuset løyste opp, og dei hadde berre arbeidet med musikalen å tenke på. Den geografiske plasseringa er todelt: nokre arbeider på skulen, medan resten arbeider i kulturhuset.

Medvit, kommunikasjon, samarbeid, synlegheit, og forståing av prosjektet.

Gjennom heile denne veka jobba aktørane side ved side, aktivt opp mot og i samarbeid med musikkelevar- og lærarar. Dette sjølvst i varierende grad, basert på kva for spesialiseringsgruppe elevane tilhørte. I tillegg føregjekk mykje av arbeidet i kulturhuset, der aktørane måtte forholde seg til både huseigar, profesjonelle lyd- og lysfolk, presse, publikum og andre.

Denne veka såg det ut til at aktørane fekk ei ny, og tilsynelatande, noko overraskande forståing av at heile deira prosjekt var ein bit av ein større kontekst. Eksplisitte verbale uttrykk gjennom denne veka vitna om at aktørane i noko grad opplevde ambivalens kring det. På den eine sida framstod dei som noko negativt overraska over ikkje å få fleire positive tilbakemeldingar og skryt over sine produkt. Dette var forventningar elevane ikkje hadde reflektert over i særleg grad tidlegare i prosjektet. I alle fall har eg ikkje data som tyder på slike forventningar. Det kan difor tolkast som om det var skryt og omtale retta mot sjølve musikalen og det som vart prestert på scena som trigga ei slik kjensle av ”urettferd”. På den andre sida framstod aktørane likevel som svært glade og stolte over å vere ein del av den produksjonen som fekk ros både i aviser og ”på bygda”, og at dei kjende indirekte eigarskap også til denne rosen.

Eigarskapen til prosjektet vart også uttrykt gjennom det faktum at aktørane brukte svært mange timar i kulturhuset, der dei bidrog på fleire ulike måtar. Nokre fekk småoppgåver relaterte til det som gjekk føre seg på scena, andre sette seg tilbake i amfiet som tilskodarar medan mange framleis hadde mediefaglege produksjonsoppgåver i forhold til dokumentasjon av det som skjedde, og ansvar for visuelle, auditive og filmatiske kulisser.

Terminologi og interne og kollektive omgrep

Som eg har vore inne på var det store variasjonar i kor mykje arbeid dei ulike gruppene hadde denne veka. Dokumentarfilmgruppa, fleirkameraproduksjonsgruppa, fotogruppa og FX/visuelle kulisser-gruppa hadde svært hektiske arbeidsperiodar – og brukte 10-15 timar i døgnet i kulturhuset. Kommunikasjonen dei i mellom bar mykje preg av eit felles fokus på det som skjedde i salen, og det vart stort sett referert til terminologi og intern humor/omgrep denne veka. Dette kan tolkast både som eit uttrykk for at deira ”verd” denne veka stor sett eksisterte innanfor veggane til kulturhuset, men også som ei form for kulturbygging som grodde naturleg ut frå at dei tilbrakte så mykje tid saman.

Der intensive arbeidsperiodar tidlegare hadde vore avløyst av sosialt samvær med andre, vart arbeidet til desse gruppene så omfattande denne musikalveka – at omgang med andre i lita grad var aktuelt. Det er verdt å dvele litt ved det faktum at aktørane

ikkje nødvendigvis har eit omfattande sosialt felles referansepunkt frå tidlegare, sjølv om dei har gått i same klasse i 1 ½ år. Aktørane som utgjorde desse gruppene denne veka kjem truleg frå ulike miljø og vennekretsar, og det er difor ikkje unaturleg at ein felles gruppeidentitet – basert på fagterminologi og prosjektomgrep – fungerte som forankring for den sosiale omgangen dei hadde. I denne tolkinga ligg det *ikkje* nødvendigvis implisitt at aktørane innanfor desse gruppene ikkje trivast i kvarandre sitt selskap, men snarare ei erkjenning av at fagleg forankra sosial omgang kan ha bidrege til å glatte ut dei ulike bakgrunnane som eventuelt skilde dei i utgangspunktet. Fagleg forankring er eit referansegrunnlag som alle aktørane innanfor det faget kan relatere seg til – uavhengig av erfaringsbakgrunn elles.

Planlegging, rolleendring og problemløysing

I løpet av denne veka observerte eg ei omfattande rolleendring – med det utgangspunktet aktørane synleggjorde ved prosjektstart som referansepunkt. Frå rollene som passive skuleelevar bak ein pult hadde aktørane gjennom planleggings- og produksjonsfasane utvikla seg til å bli tryggare og meir kunnskapsrike, men slitne ”profesjonsutøvarar” som la stoltheit, engasjement og mykje energi i den jobben dei gjorde.

I tråd med det som skjedde under produksjonsfasen gav mange av aktørane seg sjølve, også under musikalveka, nye og utfordrande oppgåver – som ikkje i utgangspunktet var forankra i dei opphavlege planane. Ei gruppe aktørar frå ulike spesialiseringsgrupper tok t.d. initiativ til direktesendt musikal-tv til elevane ved skulen i førekant av premieren. Dette førte til at dei på kort tid måtte setje seg inn i tekniske og innhaldsmessige utfordringar i samband med direkteoverført fjernsyn, eksemplifisert gjennom t.d. prosessen med filming framfor *bluescreen* og deretter digital innsetjing av grafiske element. Også gruppene som allereie hadde nok å gjere sette seg stadig høgare ambisjonar også denne veka, og brukte ledige tidspunkt undervegs til å endre, justere og perfeksjonere allereie gode produkt.

Eg fekk inntrykk av at det hadde spreidd seg ei kollektiv forståing av at dette var absolutt siste sjanse for aktørane til å synleggjere kva dei var gode for. Eg finn likevel ikkje observasjonar eller omtale i datamaterialet om kor vidt denne kollektive forståinga hadde positivt eller negativt forteikn, og om den handla om å synleggjere

kompetanse ovanfor seg sjølve eller ”nokon andre”. Eg beit meg likevel merke i ein uttale frå ein aktør som sa: ”det kostar så lite å bruke litt ekstra tid på å få det endå betre”. Ut frå dei første ambisjonane om å skape ”gode” produkt, kan dette sitatet seiast å kunne tolkast som at i alle fall denne aktøren hadde innsett at det ikkje fins noko slikt som eit perfekt produkt, men at ”god” er eit relativt omgrep som kan trekkast stadig lenger.

Med desse observasjonane kjem vi inn på det som etter kvart vaks fram som eit spørsmål hos meg som observatør: kor langt bør ein tillate at elevane/ aktørane pressar seg sjølv?

Prosess, produkt og motivasjonsfaktor

Som eg har vore inne på brukte mange av aktørane tid også denne veka på å perfeksjonere, justere og endre allereie gode produkt. Det er vanskeleg å bruke slike observasjonar og data til å seie noko om intensjonane og grunnane for det, men eg finn tolkingsmoglegheiter som går både på prosess og på produkt.

Når det gjeld produkt så kan det sjølvsagt hende at aktørane verkeleg meinte at produkta, av kvalitetsmessige årsaker, ville tene på forbetringar og justeringar. Og det kan hende at dei som laga seg stadig nye oppgåver verkeleg meinte at desse oppgåvene var naudsynte for å skape eit best mogleg totalprodukt. Dette kan meiningsfestast ved at det var først under musikalveka at aktørane verkeleg såg den heile konteksten, gjennom å oppleve korleis musikalen kom til uttrykk på scena. Kanskje gav dette grobotn for nye tankar og kreative idear – som dei ønskte å implementere og setje ut i live.

Ei anna mogleg forklaring kan, også rotfesta i det musikalkontekstuelle, vere at sjølve prosessen også gav meir glede og mening når aktørane såg sine bidrag i samanheng med det som skjedde på scena. Kanskje kan det i tillegg også vere naturleg å sjå denne lysta til å ”jobbe” i samanheng med den tidlegare omtalte ambivalensen til at musikalen fekk mykje ros og omtale, samtidig som ein fann glede i å vere ein del av den.

Uansett årsak var det tydeleg at aktørane gjennom musikalveka var motiverte til arbeid og problemløysing, på trass av at dei samtidig var slitne og begynte å gå

tomme for energi. I forlenginga av dette kunne det også verke som om elevane gjennom å jobbe, løyse stadig nye oppgåver og presse ambisjonslista stadig høgare fekk energi. Kanskje kan dette forklarast gjennom eit velkjent omgrep: *deadlineadrenalin*.

Reaksjonar etter siste framsyning – antiklimaks og emosjonell utløysing

Reaksjonane etter siste framsyninga, og dermed etter at prosjektet på eitt vis var ferdig, let ikkje vente på seg i verken loggar eller eksplisitte uttalar. Det meste av kommunikasjonen gjekk frå å vere fagleg, ambisiøs og prestasjonsretta til å bli emosjonell på ein blunk. Nokre var eksplisitte på at dei tok til tårene i det prosjektet var over, noko eg finn grunn til å sjå i samanheng med ei slik emosjonell utløysing.

Også det meste som vart posta av loggar denne kvelden bar preg av ei emosjonell utløysing av blanda kjensler, stoltheit over å ha prestert og ei trist kjensle av at det heile no var over. Aktørane uttrykte også glede over at det med dette var vinterferie, men dette såg ut til å vere mindre fokusert enn feriefokuset vanlegvis er hos 17-18 år gamle elevar ved vidaregåande skule. Dette kan ha vore tilfeldig, og er ikkje nødvendigvis av relevans.

4.2.5 Ferdigstilling/refleksjon – kva er det eigentleg vi har vore med på?

Denne fasen er det noko vanskelegare enn dei førre å presentere resultat frå. Først og fremst fordi fasen i stor grad føregjekk individuelt og i stor grad innvendig, men også fordi det er vanskeleg heilt å fastslå når denne fasen sluttar. Som eg peika på i kapittel 3 er det svært varierende kor lenge erfaringar held fram med å ha læringseffekt, og for somme kan det ta lenger tid enn for andre før erfaringane vert konvertert til læring. Eg ønskjer likevel å omtale nokre viktige punkt frå denne fasen for å synleggjere evalueringsfasen av prosjektperioden.

Datagrunnlaget for funna eg presenterer i denne delen av kapittelet er basert på observasjonar av fellesevalueringar/plenumsgjennomgangar, samt individuelle refleksjonsnotat.

Å setje ord på læringa

Det innsamla datamaterialet tyder på at aktørane sjølv endå ikkje heilt klarer å setje ord på det dei har vore med på. Det rådar tilsynelatande ei samstemt oppfatning av at dette prosjektet har vore veldig kjekt og lærerikt, men elevane uttaler sjølv at dei ikkje heilt klarer å setje ord på kvifor og korleis. Det er naturleg å sjå dette punktet i samanheng med eit generelt perspektiv på forholdet mellom kvalitativ skildring og kvantitativ teljing. Det er vanskeleg å finne orda som skildrar indre og ytre prosessar.

I fellesgjennomgangen var det likevel gitt nokre metaforiske skildringar av arbeidet eg beit meg spesielt merke i. Elevane verka samstemte i at læringa har vore omfattande og viktig, men at dei hadde likevel store vanskar med å setje ord på det anna enn gjennom bruk av metaforar. Dette kan eg tolke på tre måtar: For det første fortel det meg at språket er viktig for å i det heile tatt klare å prosessere og formulere skildringa av prosessar. Dette i tråd med sosiokulturell læringsterori som er presentert i kapittel 3. For det andre fortel bruken av metaforar meg at aktørane ser heilskaplege samanhengar mellom praksis og teori – ikkje berre innanfor faggrensene, men også i overført forstand. Og for det tredje vekker det, på dette tidspunktet, ei lita frykt i meg for at aktørane kanskje ikkje anser læringa dei opplever å ha vore gjennom som relevant – nettopp fordi dei ikkje heilt klarer å setje ord på den. Sett i samanheng med Kunnskapsløftet viser også dette korleis grunnleggjande ferdigheiter som ”å kunne uttrykke seg munnleg” og ”å kunne uttrykke seg skriftleg” har potensiale til å gjennomsyre opplæringa, også i prosjekt som ligg mellom ytre og indre rammer og som bryt med tradisjonelle oppfatningar om kva undervisning er og skal vere.

Prosess og produkt – å løyse problem

I denne delen av prosjektet får omgrepet prosess og produkt ei todelt betyding:

- 1) Det praktiske arbeidet med musikalprosjektet og medieprodukta i samanheng med det. Altså det prosess- og produktomgrepet aktørane tidlegare har forholdt seg til.
- 2) Den faglege-, erfaringsmessige- og sosiale- refleksjonen kring prosjektet, og den skriftlege fagrapporten som skal leverast i samband med det. Altså den ”tilbake i klasserommet”-baserte tilnærminga til prosess og produkt.

Med denne todelinga observerte eg at aktørane var tilbake i ei noko meir tradisjonell og passiv elevrolle, der dei i større grad enn under det praktiske arbeidet leitte etter

”fasitsvaret” på problemløysinga. Eit interessant paradoks i den samanheng var følgjande utsegn som kom i samband med plenumsgjennomgangen av prosjektet:

” [...]Vi har fått løyst utfordringane på våre eigne måtar. Ikkje ein einaste gong har ein lærar sagt: sånn kan du ikkje gjere det [...]”.

Dette får meg, som observatør (men også med utgangspunkt i mitt bias), til å lure på kva det er som gjer at aktørane opplever at takhøgda for kreativ problemløysing er så mykje større utanfor klasserommet enn innanfor? Sit dei med ei kjensle av at fagrelatert problemløysing formidla gjennom verbalspråk er meir uoverkommeleg, umotiverande, vanskeleg, tidkrevjande e.l., enn å praktisere praktisk fagrelatert problemløysing? Eller er det andre element enn den språklege framstillinga som påverkar motivasjonen og opplevinga av å meistre utan å bli retta på? Kva er det som skaper denne polariseringa mellom haldninga til arbeid innanfor klasseromsveggane og utanfor klasseromsveggane?

Samhandling og kommunikasjon

Også i denne delen av prosjektet observerte eg ein del fagleg samtale og kommunikasjon mellom aktørane. Det at dei til ein avtalt leveringsfrist skulle levere både fagleg sluttrapport og individuell prosessrefleksjon trigga nok ein del av denne kommunikasjonen – i og med at rapporten hadde krav om fagleg omtale av andre grupper sine prosessar og produkt. Det er vanskeleg å vite om denne kommunikasjonen bar preg av det å *samle* nok informasjon til framstillinga i sluttrapporten, eller om den bar preg av ei interesse for å *forstå* andre grupper sin prosess. Det å skilje mellom desse to intensjonane kan i utgangspunktet framstå som flisespikkeri, men sett i samanheng med resten av prosjektet hadde det vore interessant å vite meir om denne kommunikasjonsprosessen – for å avdekke om aktørane *reproduserte informasjon* dei hadde henta frå andre grupper, eller om dei forstod korleis andre grupper hadde jobba med sine prosjekt og brukte den informasjonen heilskapleg i sine eigne refleksjonar.

Eksternt samarbeid, lokalsamfunnet, motivasjonsfaktor og aktiv problemløysing

Eg har tidlegare i dette kapittelet skildra at aktørane uttrykte lågare motivasjon for arbeidet no som dei var tilbake i den vanlege klasseromssituasjonen. Likevel

observerte eg ein del aktiv problemløysing også i denne delen av prosessen. Eit døme er at fleire aktørar aktivt oppsøkte læraren med spørsmål om dei kunne få tilgang til undervisningsmateriale dei hadde brukt året før.

Ein slik førespurnad synleggjer fleire element: Aktørane har støtt på eit problem, ein vanske, i refleksjonsarbeidet. Dei har, ut frå førespurnaden å dømme, drøfta korleis dei kan løyse utfordringa/skaffe meir informasjon. Dei har identifisert ei mogleg løysing og dei oppsøker aktivt læraren for å forhøyre seg om denne informasjonen er tilgjengeleg. I tillegg synleggjer førespurnaden at aktørane, i refleksjonsfasen, ikkje berre reflekterer kring prosjektet som ein frittstående prosess, men at dei ser samanhengen med tematikk dei har vore gjennom tidlegare.

Som observatør tolkar eg ei slik tilnærming til refleksjonsutfordringar som aktiv problemløysing. Men ei tolking av observasjonane mine gjer meg usikker på om aktørane sjølve ser verdien av å angripe utfordringar på denne måten. Den praktiske problemløysinga dei driv med under produksjonsprosjektet gir resultat på heilt andre vis enn problemløysing i samband med den språklege framstillinga av ein prosess og analyse av produkt.

I prinsippet kan aktiv problemløysing i eit praktisk og eit teoretisk perspektiv samanliknast. Begge formene gjer at aktøren kjem eit steg nærare det endelege produktet. Likevel gir tolkinga av elevane sine ytringar grobotn for å spekulere i at elevane i langt større grad ser konkrete handgripelege resultat av problemløysinga på eit praktisk nivå enn på eit teoretisk nivå. I tillegg til at mykje tyder på at dei opplever det som meir meningsfullt, då produktet på eit vis vert større enn dei sjølve. Kanskje kan dette vere ei medverkande årsak til at det praktiske arbeidet framstår som meir lystbetont og meningsfullt enn det teoretiske?

4.2.6 Erfaringsspiralen

Neste år er det årets produsentar som skal stå fremst i klasserommet. Elevane i klassen som skal produsere medieprodukta i samband med neste års musikal vil sitje ved pultane sine og høyre dei fortelje om sine opplevingar og erfaringar. Årets produsentar vil bruke fagterminologi og teoretisk kunnskap medan dei fortel. Det var

dei beste og verste vekene i mitt liv er meiningsinnhaldet som truleg vil gå att i dei fleste presentasjonane.

Kapittel 5: Drøftingar

Eg har så langt i denne oppgåva presentert både teoriar og omgrep, samt metodisk framgangsmåte og analyser av funn. I dette kapitlet er det på tide å dra dei heilskaplege linjene mellom problemstilling, forskingsspørsmål, teori og empiriske funn. For å skape struktur i dette arbeidet har eg valt å drøfte forskingsspørsmåla og problemstillinga som ligg til grunn for arbeidet, gjennom å belyse dei både teoretisk og empirisk. Dette drøftingskapitlet er difor delt inn i fire hovuddelar, baserte på forskingsspørsmåla og problemstillinga. Det er likevel slik at forskingsspørsmåla og problemstillinga bygger på- og impliserer kvarandre, og nokre perspektiv vil difor verte dregne med gjennom fleire av desse hovuddelane.

5.1 Kommunikativt arbeid med Kunnskapsløftet

Kompetansemåla i mediefaga spanner vidt. Frå webkoding, via grafisk trykk og fargelære, til teknisk kompetanse i profesjonelt medieutstyr og programvare. I tillegg til relativt omfattande samfunnsfaglege problemstillingar knytte til makt, demokrati, ytringsfridom og bodskapsformidling. I praksis ligg MK i eit skjeringsfelt mellom fag- og yrkeskompetanse som gjer at det ikkje er mogleg å vere oppdatert i alle retningar til ei kvar tid. Dette har ført til at det er eit mål å ha tilsette med spisskompetanse innanfor dei ulike retningane.

5.1.1 Om å oppdage frirommet gjennom utvida aktørberedskap

Gjennom å rekruttere lærarar med ulik fagbakgrunn og ulik spisskompetanse skaper ein også eit breitt fagmiljø som spanner over ulike erfaringsbakgrunnar og kulturelle koder. Dette står i kontrast til mange av dei meir tradisjonelle fagretningane i skulen, som bygger på ein meir samstemt akademisk tradisjon. Med utgangspunkt i Berg (1999) sin teori om at organisasjonskulturar består av eigne kulturelle koder og forståingar av skulen sitt oppdrag i eit legitimitetsperspektiv, vil ein kunne hevde at sterke fagtradisjonar med djupe røter vil kunne skape konserverande miljø med sterk endringsmotstand. Dette kan ein også sjå i samanheng med det problematiserte perspektivet på kompetanse eg presenterte i kapittel 3, der kompetanse vert definert som anerkjenning frå kollegaer og elevar. I eit slikt perspektiv vil ein kunne sjå på endringsmotstand som ei frykt for å miste anerkjenning frå kollegaer og elevar

innanfor det fagmiljøet ein tilhøyrrer. Eit slikt perspektiv synleggjer kor viktig erfaringsdeling og deliberative prosedyrar kan vere, for å endre kollektive oppfatningar.

Det første forskingsspørsmålet eg presenterte i innleiinga mi var følgjande: Korleis har Medium og kommunikasjonsseksjonen [...] ved Svingen vgs arbeid kommunikativt med innføringa av Kunnskapsløftet? Mine analyser har vist at den breie aktørberedskapen som fins på seksjonen har vore ei sterkt medverkande årsak til at det vaks fram ein forståingsorientert diskurs. I ein seksjon eller eit fagmiljø der kvar lærar har si spisskompetanse og sin særeigne plass i systemet vil ei frykt for å miste anerkjent kompetanse truleg vere mindre framtrudande. Dette fordi kompetansen pr. definisjon er spissa. I tillegg spenner kompetansemåla i MK-faga så vidt at det er nærast uråd å vere fullstendig oppdatert på alle mediekanalar, teoretiske perspektiv og teknologi til ei kvar tid. Gjennom at seksjonen oppdaga og erfarte korleis ein kunne bruke aktørberedskapen fleksibelt, og gå frå ei avgrensa til ei utvida profesjonsforståing, la lærarane for alvor merke til det handlingrommet som fins. Det handlingrommet som ligg mellom etablert kulturell praksis og dei legale rammene, og som Berg (1999) kallar frirommet.

5.1.2 Deliberative prosedyrer i vurderingsarbeidet

Med dette kjem vi til noko av kjernen i den heilskapsforståinga av Kunnskapsløftet som utviklingsarbeidet ved MK-seksjonen har ført til: Blokklegging av prosjekt og fleksibel bruk av lærarkrefter/aktørberedskap på MK-seksjonen har ført til at det ikkje lenger er fagleg forsvarleg at ein lærar åleine vurderer og set karakterar på kvar klasse. Kvar prosjekt blir planlagt, styrt og vurdert i fellesskap av minst to lærarar, og både vurdering av enkeltprosjekt, halvtårsvurdering og sluttvurdering vert sett av 3-6 av lærarane ved seksjonen i fellesskap.

Drøftingane kring enkeltelevar si kompetanse i høve dei sentralt sette målformuleringane skjer såleis med utgangspunkt i fleire perspektiv enn fagbakgrunnen til ein enkeltlærar, noko seksjonen vurderer som ei styrking av kvaliteten på vurderinga. Men drøftingane kring vurdering har langt større effekt enn berre det å knyte elevane si kompetanse til eit tal mellom 1 og 6.

Vurderingsdrøftingane fungerer i stor grad også som kompetanseheving og læringsprosessar for dei lærarane som er involverte. Gjennom å måtte forklare og forsvare sine synspunkt vert også lærarane tvungne til å ordfeste sine erfaringar med enkeltelevar, samt forsvare sine synspunkt både i høve enkelteleven og gruppa av elevar. Dette fører til fleire læringsprosessar hos lærarar som deltek i vurderingane.

Lærarane må både reflektere over og verbalt forsvare korleis vurderinga er forankra i kompetansemåla. Om læraren si oppfatning strid mot andre lærarar si oppfatning vil ein diskusjon kring kompetansemålet oppstå, og dermed vil ein argumentasjonsprosess – i tråd med den *deliberative prosedyre* kunne føre til ei større heilskapsforståing for problematikken samtidig som ei avgjersle vil vere normdannande for fellesskapet. Gjennom slike vurderingsdiskusjonar på seksjonen vil altså diskusjonar og argumentasjon kring vurdering kunne føre til ei større fagleg læring (gjennom å sjå si eiga spesialisering i lys av andre sine), samt ei relativt samstemt og legitimt forankra normativ oppfatning av kva som skal ligge til grunn for karakterfastsetjinga.

På MK-seksjonen har slike diskusjonar i tillegg til å verke normdannande i karakterfastsetjinga vorte ein del av erfaringslæringa gjennom at dei ikkje berre peikar på eleven si kompetanse, men også på svakheiter i undervisnings- og læringsopplegget. Ei konkret svakheit ved lærings- og undervisningspraksis som har vorte kasta lys over gjentekne gongar gjennom slike vurderingsdiskusjonar er forholdet mellom *viste* kunnskapar og *dokumenterte* kunnskapar. Dette er ein problematikk som gjennomsyrrer vurderingspraksis langt utanfor MK-seksjonen sine grenser, men som eksplisitt vert sett på dagsorden og diskutert gjennom den deliberative prosedyren som oppstår kring karakterfastsetjinga.

Diskusjonen kring vurdering av enkeltelevar har fleire gongar kasta lys over kor vidt eleven sin praktiske bruk av kunnskapane kan kallast dokumentasjon, eller om det må skriftlege eller munnlege forklaringar til for å vurdere kompetansen som dokumentert. Eit døme som er relativt gjennomgåande på ei yrkesfagleg studieretning som MK er kor vidt eit fotografi i seg sjølv speglar eleven si fotofaglege kompetanse, eller om eleven må reflektere verbalspråkleg og teoretisk kring kvifor bilete er av god kvalitet

(både formmessig og innholdsmessig) for å dekke dei relevante kompetansemåla. Eit anna sentralt spørsmål i den samanheng kan vere korleis og kvar eleven reflekterer.

5.1.3 Kunnskapssamfunnet sine implikasjonar på vurderingsarbeidet

Overgangen til kunnskapssamfunnet har ført til nye arenaer for deling av kunnskap. Det er ikkje lenger slik at skriftleg framstilling må gå føre seg gjennom bruk av og penn og papir. No det fleire digitale alternativ til dei analoge, noko som gjer at også delingsarenaer er eit aktivt val (og må handsamast deretter). I kva grad tek det planlagde læringsarbeidet dette inn over seg? Denne problematikken kan også vere høgst aktuell innanfor meir akademiske fagtradisjonar. Kva gjer ein t.d. vurderingsmessig i engelskfaget når eleven ikkje leverer skriftleg arbeid i skulesamheng, men ein likevel veit at eleven skriv relativt komplekse og omfattande engelske tekstar om ein hobby eller eit interessefelt i bloggen sin? Denne problematikken synleggjer i stor grad korleis teknologien og kunnskapssamfunnet skaper store utfordringar i vurderingsarbeidet slik det tradisjonelt sett har vorte praktisert.

Kunnskapsløftet har hatt som mål å auke lærarar sitt medvit kring vurdering av elevar og å auke elevane sin medverknad i vurderingssituasjonar (Hodgson et al. 2010, s. 10). Når det gjeld elevvurdering og karakterfastsetjing i samband med Kunnskapsløftet kan ein dra eit skilje mellom undervegsvurdering og sluttvurdering (der ein igjen skil mellom eksamen og standpunktkarakterar). Forskrift til opplæringslova (2006) seier at: ”Undervegsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen og lære kandidaten aukar kompetansen sin i fag[...]. Undervegsvurderinga skal gis løpande og systematisk og kan vere både munnleg og skriftleg.” Undervegsvurderinga er eit viktig moment i Utdanningsdirektoratet si satsing på vurdering for læring, og er eitt av dei områda mange skular jobbar systematisk med pr. våren 2011.

Sluttvurderinga er dei eksamens- og standpunktkarakterane som elevane får etter fullført fagopplæring. Forskrift til opplæringslova (2006) seier vidare at: ”Standpunktkarakteren må baserast på eit breitt vurderingsgrunnlag som samla viser kompetansen eleven har i faget [...]”. Dette kan tolkast som at sluttvurderinga, og dermed også undervegsvurdering, altså skal vere forankra i dei eksplisitte

kompetansemåla som ligg føre for kvart fag/årstrinn i utdanningsløpet. Ei slik eksplisitt forståing viser at det er kompetansemåla som skal målast, ikkje kor vidt eleven har kontroll på eit ”pensum”. Det er grad av kompetanse innanfor dei definerte måla som skal vurderast, ergo er det kompetansemåla som skal setje dagsorden for arbeidet med dei ulike faga. Men er kompetansemåla presise og detaljerte skildringar av kva elevane skal lære? Er det kompetansemåla som skal ligge til grunn for opplæringa?

I tråd med Kunnskapsløftet sine heilskaplege føringar er det også interessant å stille spørsmål ved korleis ny teknologi impliserer på kva som skal vurderast, korleis vurderinga skal skje, og kvar grensa går mellom kunnskapar og juks. Dette er perspektiv som eg dreg med meg vidare til neste punkt, der eg vil drøfte det andre forskingsspørsmålet: På kva måte pregar den kommunikative tilnærminga læringsarbeidet til elevane og lærarane på MK-seksjonen etter implementeringa av Kunnskapsløftet?

5.2 Implikasjonar på læringsarbeidet

I kapittel 3 problematiserte eg eit læringsomgrep som i utgangspunktet vert brukt på svært ulikt vis i den politiske dragkampen om skulen. Men i denne oppgåva vil det vere naturleg å knyte lærings-, kunnskaps- og utviklingsomgrepa til Kunnskapsløftet og utfordringane kunnskapssamfunnet bærer med seg.

5.2.1 Det kompliserte kvalitetsomgrepet

I boka *På vei mot Kunnskapsløftet* (Hølleland, 2007) skildrar Gunn Imsen nokre viktige aspekt når det gjeld kvaliteten i skulen sitt innhald, og gjer greie for og problematiserer korleis og kor vidt ein kan styre seg til kvalitet. Først og fremst legg ho vekt på *skulen si reproduserande rolle*. I tråd med utviklingstrekka som vart skildra som grunnlaget for Kunnskapsløftet tek ho utgangspunkt i at samfunnet vert stadig meir heterogent og mangfaldig. Ho påpeikar likevel at det å gje elevane eit felles kulturgrunnlag å navigere ut frå er viktig for allmenndanninga og for å ruste elevane til å kunne ta vare på rettar og plikter i eit demokratisk samfunn. Når det gjeld det *produktive siktemålet* i opplæringa, vektlegg Imsen den *nyttige kunnskapen*, og åtvarar mot å gjere nyttig kunnskap synonymt med instrumentelle ferdigheiter.

Når det gjeld det *identitetsskapande siktemålet* for opplæringa, meiner Imsen at dette på mange vis vert løfta fram gjennom idealet om tilpassa opplæring. Skulen skal bidra til likskap og likeverdighet i samfunnet, men Imsen stiller spørsmål ved korleis ein kan styre seg fram til dette ambisiøse målet.

Det smale kvalitetsomgrepet vert av Imsen skildra som indikatorar og poeng som vert testa og vurdert gjennom t.d. nasjonale prøver. Ho uttrykker ei frykt for at indikatorstyrte målingar kan føre til ein "backwash-effekt", altså fenomenet der skular innrettar seg slik at dei kjem godt ut på indikatormålingar, men at andre viktige område dermed blir forsømt (Hølleland, 2007).

I skuledebatten, som i dei fleste samfunnsmessige ordskippe, er *kvalitet* eit normativt omgrep. De fins mange og dels motstridande meiningar om kva kvalitet i skulen betyr. Men med Kunnskapsløftet var det nettopp det smale kvalitetsomgrepet, resultat kvaliteten, som vart ståande som det sentrale kvalitetsomgrepet (Hølleland, 2007, s. 146). Kvantitative mål for kvalitet fekk rotfeste som normative mål for ein veldriven og vellykka skule. PISA-målingar og resultat av nasjonale prøver vart ståande som viktige indikatorar på kor god den norske skulen er, og korleis norske skular kan rangerast internt. Dette til trass for dels store diskusjonar om kor vidt OECD har lykkast i å lage oppgåver som verkeleg fangar opp dei gode, praksisnære og arbeidslivsrelevante ferdigheitene som PISA-undersøkingane tek mål av seg å skildre (Hølleland, 2007, s. 112-133). Og som Imsen peikar på har slike måtar å måle kvalitet på potensiale til å skape ei backwash-effekt som fortrenger dei andre viktige oppgåvene som skulen har.

5.2.2 Kreativiteten sin plass i Kunnskapsløftet

I *Kultur for læring* er kreativ tenking nært knytt til kunnskapssamfunnet gjennom følgjande formulering: "Alle samfunn har på ulikt vis vært basert på kunnskap. Men når vi i dag snakker om «kunnskapssamfunnet», er det fordi kunnskap og kreativitet står frem som de viktigste drivkreftene for verdiskaping i samfunnet, og som stadig mer avgjørende for enkeltmenneskers mulighet til å realisere seg selv." (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003-2004).

Vi ser med dette at Kunnskapsløftet eksplisitt knyt kunnskap og kreativitet opp mot samfunnsutvikling og enkeltindivid si evne til å realisere seg sjølv. Det å få

moglegheit til å bruke eigne kreative evner, og ikkje berre forholde seg til konvergente og ferdig definerte framgangsmåtar, vert såleis løfta fram. Men lærarar er fagpersonar, som er sosialiserte inn i ei eller anna form for akademisk eller yrkesrelatert fagtradisjon. Gjennom denne sosialiseringsprosessen har lærarar gjerne vorte utstyrte med kunnskapar om anerkjente metodiske framgangsmåtar innanfor sitt fagfelt. Slike metodiske framgangsmåtar ligg tett knytt til det som innanfor læringsteorien vert kalla konvergent tenking. Kreativ tenking kan gjerne stillast opp som ein dikotomi til konvergent tenking, gjennom at kreativ tenking fordrar til nye måtar å kombinere og bruke kunnskapar på. Både i Kunnskapsløftet og i regjeringa sin visjon for nyskaping og innovasjon i framtida vert kreativitet eksplisitt omtalt som eigenskapar som bør/skal dyrkast fram hos eleven. I ei oppgåve om korleis skuleutvikling kan skje i tråd med intensjonane i Kunnskapsløftet vert det difor naturleg å stille spørsmålsteikn ved kor vidt skulen i dag fremjar kreativ tenking eller om det i det heile tatt fins rom for kreativ tenking ?

Som eg viste gjennom den narrative framstillinga av arbeidet med musikalprosjektet arbeidde elevane sjølvstendig, og gav både implisitt og eksplisitt uttrykk for at dei fann det frigjerande og motiverande å kunne jobbe med prosjektet utan at lærarane hang over dei og irettesette måten dei angreip problema på. Å definere eit problem, sjå føre seg den ferdige løysinga, for så å tenke seg fram til ein måte å komme seg dit utgjer sjølv kjerneaktiviteten i kreativ tenking. Og som eg også har vist underbygger sjølvstendig og kollektiv problemløysing ei kjensle av meistring, noko som igjen skaper motivasjon for vidare arbeid – og å legge lista endå litt høgare i neste omgang.

Også når det gjeld kreativ tenking og aktiv problemløysing har deliberasjonsprosedyrane i vurderingsarbeidet ved MK-seksjonen avdekt fleire problemstillingar gjennom spørsmålet om kor vidt kompetansemåla gir rom for å belønne kreativitet. Korleis kan ein dokumentere og måle kreativitet? Den same problematiseringa finn ein att i intensjonen om at det skal vere større samsvar mellom det elevane lærer i skulen og det arbeidslivet dei går i møte. Korleis måler ein arbeidslivsrelaterte kunnskapar?

Ein vil kunne hevde at dei nye forskriftene til opplæringslova, om verbal og/eller skriftleg undervegsvurdering, vil kunne romme oppmuntring til- og skryt av både

kreativ tenking og andre evner innanfor det breie kvalitetsomgrepet som er skildra som viktige. Det fins likevel fleire problematiserande faktorar i forhold til dette. For det første ligg det implisitt i forskriftene at underevgsvurderinga skal bidra til at eleven arbeidet mot høgre fagkompetanse, og for det andre vil kompetansemåla som skal danne grunnlaget for karakterfastsetjinga kunne fungere åtferdskorrigerande i tråd med psykologisk læringsteori.

Det er lang tradisjon for å ansjå karakterar som presise evalueringar av ein elev si kompetanse, og karakterane legg også føringar for eleven sine valmoglegheiter etter vidaregåande opplæring. For mange elevar er høge fagkarakterar sjølve målet for læringsarbeidet. Kompetansemål som ikkje rommar kreativ tenking eller andre personlege evner og eigenskapar vil altså føre til vurderingar som ikkje tek omsyn til slike evner, noko som indirekte betyr at slike evner heller ikkje vert belønna. I tråd med åtferdssynet på læring vil dette kunne føre til ei nedprioritering av slike evner som potensielt vil kunne bidra til avlæring.

Resonnementet over eksemplifiserer korleis både Kunnskapsløftet som reform og dei heilskaplege visjonane for nyskaping og bærekraftig utvikling i Noreg legg føringar for evner hos elevane som det er opp til det byråkratiske systemet og lærarane å fremje. Men det synleggjer også korleis heilskapstenkinga, på mange vis, står i kontrast til den tradisjonelle og avgrensa lærarrolla. Kreativ tenking stiller spørsmål ved eksisterande kunnskap, og for mange lærarar vil det kunne framstå som eit trugsmål mot deira lærarrolle og deira autoritet at elevane skal trenast opp til kritisk tenking og å løyse oppgåver og problem gjennom ikkje-konvergente framgangsmåtar. I tillegg legg Kunnskapsløftet opp til ei vektlegging av kvalitative eigenskapar det kan vere svært vanskeleg å dokumentere og dermed vektlegge.

Som eg var inne på tidlegare er det ikkje til å komme bort frå at lærarar, med overgangen til kunnskapssamfunnet, må forholde seg til nye definisjonar av kunnskapsomgrepet. Korleis vi får tak i informasjon, kunnskap og ferdigheiter endrar seg med teknologisk og sosial utvikling, og kva som vert sett på som funksjonell og produktiv kunnskap har endra seg gjennom århundra som har gått (Säljö, 2001) Kompetanse som å kunne samanfatte, trekke ut det viktigaste og drive kjeldekritikk vil bli stadig viktigare i informasjonssamfunnet (Ibid.).

5.2.3 I tråd med utviklinga

Som eg har vore inne på er kreativitet forankra i Kunnskapsløftet, og er nært knytt til behovet for innovasjon og nyskaping i framtida (Nærings- og handelsdepartementet, 2008-2009 og Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003-2004). Samfunnet og arbeidslivet sitt behov for kunnskap og kompetent arbeidskraft vert kopla med grunnleggjande ferdigheiter og evna til å *bruke* kunnskap og kompetanse i arbeidslivet. Samanhengen mellom skule og arbeidsliv vert på mange måtar sett i samheng gjennom tanken om at kunnskap og kompetanseutvikling startar gjennom det formelle utdanningssystemet, og at kompetanse og kreativ bruk av kompetanse er avgjerande for innovasjon og auka verdiskaping. Regjeringa sin heilskaplege innovasjonspolitikkk legg altså opp til at grunnleggjande ferdigheiter, kunnskap og kompetanse ikkje er målet i seg sjølv, men at målet i staden er at menneske og grupper av menneske skal vere i stand til å bruke denne kunnskapen (Nærings- og handelsdepartementet, 2008-2009).

I skuleorganisasjonar, som forvaltar kunnskap som kjerneverksemd, er det difor spesielt viktig å drive kontinuerleg læring og utvikling. Om ikkje står skulen i fare for å undergrave sin eigen eksistens som institusjon gjennom ikkje å møte krava frå samfunnet rundt.

Det andre utviklingstrekket, dreininga mot eit meir mangfaldig og komplekst samfunn, aktualiserer også Imsen sitt breie kvalitetsomgrep i høve lærings-, kunnskaps- og utviklingsomgrepa. Både det reproduserande og det identitetsskapande siktemålet for læringsprosessane vil vere svært viktig for å møte slike utfordringar. Å gje ulike individ eit felles fundament for gjensidig forståing og respekt vil vere naudsynt for demokratiet på sikt, og det vil også vere naudsynt for å utstyre enkeltindivid med den kompetansen dei treng for å ta vare på både rettar og plikter i eit demokratisk samfunn.

5.2.4 Prinsippet om tilpassa opplæring

Tilpassa opplæring har lenge vore eit viktig prinsipp i grunnopplæringa, men med Kunnskapsløftet vart det retta eit ekstra fokus mot arbeidet med å skape ein skule for alle:

Evalueringen av Reform 97 viser at vi ikke har lykket i å realisere idealet om en opplæring som er tilpasset hver enkelt elev. Det er store og systematiske forskjeller i læringsutbytte, og en uforholdsmessig høy andel elever tilegner seg for dårlige grunnleggende ferdigheter. Det er svak gjennomføring i videregående opplæring, og forskjellene mellom elevene skyldes blant annet sosiale ulikheter (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003-2004).

Tilpassa opplæring vert av Dale og Wærness (i Hølleland 2007, s. 304-322) omtalt som ein balanse mellom individualisering og fellesskap. Dei peikar på at prinsippet om tilpassa opplæring i undervisningskvardagen i *for* stor grad vert knytt til å legge til rette for enkeltindividet, snarare enn å tenke tilpassa opplæring i eit større perspektiv, noko dei meiner fører til at lærarar opplever idealet som umulig å etterstreve. Dei peikar på at eit viktig element i tilpassa opplæring er å bidra til å skape trygge arbeidsfellesskap der elevane tek kontakt med kvarandre, og der dei fagleg trygge elevane kan dra med seg dei andre. Som eg har vist vil det, gjennom meir dynamisk læringsarbeid, som t.d. slik Musikalprosjektet fordrar, som regel vere rom for både dei som er meir ambisiøse enn gjennomsnittet og dei som er mindre ambisiøse enn gjennomsnittet. Og når enkeltindivid opplever at ytingane deira vert verdsette, blir den kompetansen som eleven oppnår ein del av eleven si personlege utvikling (Ibid.) .

Vi skal strekke oss etter idealet om å gi alle elever tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov. Alle elever er likeverdige, men ingen av dem er like. Både «teoritrotte» og «teoritørste» elever skal møtes med respekt. Hvis vi behandler alle likt, skaper vi større ulikhet. Å ta hensyn til forskjeller er krevende, men samtidig norsk skoles største utfordring. Det krever holdningsendringer, men også kunnskap, kompetanse og muligheter for lærerne i det daglige arbeid. (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003-2004)

Denne formuleringa kastar ikkje berre lys over korleis tilpassa opplæring skal gjennomsyre utdanningsløpet, men set også fingeren på det som på mange måtar er eit gjennomgangstema i denne oppgåva: tanken om at læring, kompetanseheving og utvikling er naudsynt for alle aktørar i skulen – ikkje berre elevane. I tillegg synleggjer formuleringa at einskapsskulen ikkje skal ha som mål å gjere alle like, slik det ofte vert hevda i den offentlege debatten.

Mykje av den same dynamikken som ein finn att i omgrepet *aktørberedskap* kan overførast til elevgruppa og tanken om einskapsskulen og tilpassa opplæring. Gjennom dei nye formene for undervisning som har vakse fram på MK-seksjonen vil elevane ikkje berre bli sosialiserte inn i ein felles fagtradisjon, men dei vil også – gjennom breidda i fagtilbodet – kunne finne sin særeigne plass i systemet. Dei langvarige og tverrfaglege prosjekta, som utgjer læringsarbeidet på seksjonen, legg i stor grad til grunn at elevane, både sosialt og fagleg, vil kunne vidareutvikle evner og talent ut frå eigne ambisjonar og ibuande potensiale. Slike former for læringsarbeid skaper, som eg også har vist, rom for sosiokulturell og verbal læring. Dette gjennom at elevane gjennom samarbeid og praktisk problemløysing må verbalt og skriftleg ordfeste problema dei står ovanfor, samt korleis dei ser føre seg å kunne løyse desse problema. Å ordfeste slike prosessar grip også djupt inn i dei grunnleggjande ferdigheitene som er skildra som ei djuptgripande endring i Kunnskapsløftet.

5.2.5 Læring i MK-kulturen

I *En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005, Lærer elevene mer på lærende skoler* (Utdannings- og forskingsdepartementet, 2005, s. 51) kan ein lese følgjande:

Ut ifra denne undersøkelsen kan det se ut til at skoler der lærerne har høye forventninger til hverandre, har større sjanser for å tilføre elevene mye læring enn andre skoler. Skoler med svak organisering og liten fellesskapsfølelse i lærernes miljø ser ut til å ha problemer med å tilby elevene et godt læringsmiljø. Vi vet imidlertid lite om hvordan dette henger sammen, og hvordan forbedringer av en eller flere egenskaper ved organisasjonen eventuelt vil påvirke læringsmiljøet og elevenes faglige utvikling.

Den kontinuerlege kommunikasjonen mellom lærarane på MK-seksjonen, samt kvar lærar sin særeigne plass i aktørberedskapen, gjer at lærarane har store forventningar til kvarandre. Både når det gjeld fagleg og sosial yting. Mykje tyder på at nettopp desse forventningane også impliserer på lærarane sine forventningar til seg sjølv, og at eit ambisiøst og gjennomsiiktig kollegium fører til at det vert vanskelegare å velje ”enkle utvegar” enn det kan vere i ei meir avgrensa lærarrolle der ingen har innsikt i- eller kontroll over kva som vert prestert i klasserommet. Erfaringane frå MK-seksjonen har vist at slike forventningar ikkje er udelte positive, og at det ligg latente konflikthar i situasjonar prega av høge ambisjonar og det ein kan oppleve som forventningspress. Konflikthar som har oppstått har likevel bidrege til ein open og ærleg kommunikasjon på lenger sikt, og det har også vore bevisstgjerande i høve nyplanlegging.

Den sterke vektlegginga av elevane sine evner og kunnskapar har også ført til at lærarane, langt på veg, har lagt bort tanken om at dei alltid kan faget betre enn elevane – då mange av elevane har svært god innsikt i t.d. bruk av teknologi. Elevane si spesialisering både innanfor PTF og gjennom andre mediefaglege prosjekt fører også til at den kollektive kunnskapsbasen på MK-linja vert stadig større. Elevane som spesialiserer seg innanfor eitt felt deler sine kunnskapar med både lærarar og elevar – noko som fører til at også lærarane er i stadig fagleg utvikling, og ser stadig nye løysingar på aktuell mediefagleg problematikk. Det er altså ikkje berre elevar som lærer av lærarar og kvarandre, men læringa skjer også frå elev til lærar. Dette impliserer igjen på lærings- og kunnskapssynet som ligg til grunn for MK-kulturen.

Dette er også perspektiv vi kjenner att frå moderne leiingsteori. Berg (i Skogstad & Einarsen, 2002, s.125-143) viser korleis utviklinga har ført oss inn i eit samfunn som er prega av individualisme og krav til sjølvkontroll. Han viser vidare til Sims og Lorenzi (1992) som har utvikla ein leiingsteori som møter krava frå det nye samfunnet gjennom å integrere forsterkingsteori, målteori, sosial læringsteori og organisasjonskognisjon i ein og samme leiingsteori: *superleiing*. Sentralt i teorien som *superleiing* og *sjølvleiing* (som er medarbeidaren sitt svar på *superleiing*) står tanken om at ”ledere skal ikke selv vere helter, de skal skape helter” (Berg i Skogstad & Einarsen, 2002, s.128). Innanfor teorien om *sjølvleiing* står omgrepet *empowerment* (Mantz & Sims, 2001 i Skogstad & Eriksen, 2002) sentralt. I dette omgrepet ligg det

at medarbeidarane, ideelt sett får tillit til eigne evner, fagkompetanse og myndigheit til sjølve å ta avgjersler.

Med superleiing redefinerer ein den tradisjonelle leiarrolla, som har vore prega av ordre og kontroll. Superleiing handlar om å fokusere på medarbeidaren og hans/hennar sjølvtilitt, meistringsevne og evner til samarbeid (Berg i Skogstad & Einarsen, 2002, s.128). Superleiing og sjølvleiing fordrar såleis ein overgang frå den instrumentelle rasjonaliteten til den kommunikative rasjonaliteten.

Utviklinga som har skjedd ved MK-seksjonen har vore forankra i ei delt erfaringslæring og kollektiv nyplanlegging. Seksjonen kasta seg, med innføringa av PTF, ut på nytt og ukjent farvatn der vegen vart til medan ein gjekk. Det vert såleis svært vanskeleg å vere budde på alle problemstillingar som kan oppstå. Utviklingsprosjektet har vore drive fram av eit kollektivt ønske om å skape ein betre og meir meningsfull kvardag for elevane, men også av erfaringane av at medverknad i planlegging har ført til at lærarane får bruke fleire sider av seg sjølv enn dei reint faglege.

Dette synleggjer korleis ein gjennom ei heilskapleg forståing kan bidra til å utvide eleven si heilskaplege kompetanse gjennom å peike på skilnaden mellom system og livsverd, og instrumentell- og kommunikativ rasjonalitet. Eit slikt perspektiv bidreg også til å forklare korleis læraren som bakkebyråkrat er avhengig av ei større forståing av ei reform enn dei instrumentelle føringane som vert lagde gjennom instrumentell regelstyring. Men korleis kan ein drive skuleutvikling som bidreg til at intensjonar og heilskapssyn gjennomsyrrer tolkinga av dei instrumentelle føringane ovanfrå?

5.3 Kommunikasjonen sin plass i skuleutviklinga

Lærarar har ein profesjonell basis som utgangspunkt for si yrkesutøving. Det er difor verken ønskeleg eller føremålstenleg at slike aktørar ukritisk kastar heile kunnskapsbasen frå seg og startar med blanke ark ved kvar reform. Lærarar og andre aktørar si livsverd har såleis framleis ein viktig plass i skulen. Men som eg har vist er det også slik at systemet sin instrumentelle rasjonalitet i stor grad grip inn i skulekvardagen, gjennom å bruke den makta og dei tilnærma kommunikasjonsfrie styringsreisskapa som ligg i byråkratiet sitt legale mandat. I den vidare oppgåva

ønsker eg difor å kaste lys over korleis ein kan gjennomføre skuleutvikling og implementering av praksis, i tråd med Kunnskapsløftet, utan å forkaste den allereie eksisterande kunnskapsbasen som organisasjonen som heilskap og enkeltaktørar og grupper av enkeltaktørar har opparbeidd seg gjennom tidlegare erfaring.

Det tredje forskingsspørsmålet eg stilte i innleiinga mi var: Korleis har den kommunikative tilnærminga til reformimplementering bidrege til skuleutvikling i seksjonen? Eg anser det som naturleg å sjå dette spørsmålet i lys av den fleksibiliteten som Berg meiner at målstyringsparadigmet opnar for. Som eg så langt har vist har lærarane, gjennom å delta aktivt i prosjektplanlegging, vurdering, nyplanlegging og diskusjonar opplevd at arbeidskvardagen vert forankra i felles kompromiss og gjensidig forståing av kvifor arbeidsdagen er organisert som den er. Gjennom den deliberative prosedyren må lærarane samstundes grunnkje meiningane sine, og dermed forankre dei i både legale føringar og i ein felles legitim konsensus mellom lærarane. På den måten veks både den individuelle og den kollektive kunnskapen om dei ytre rammene og dei indre rammene, og gjennom diskusjonar kring korleis rammefaktorar og ressursar skal brukast er det naturleg å anta at lærarar opplever større grad av medverknad og meiningsskaping i eigen kvardag. Som eg viste tidlegare i dette kapitlet førte slike drøftingar, hos MK-seksjonen, også til at kunnskapen om moglegheitene som låg i frirommet vart avdekte.

Medverknad i planlegginga av ressursfordeling vil også, på mange måtar, kunne ha potensiale til å bidra til ei større forståing for at ikkje alle løysingar kan vere optimale, og at ein nokre gongar vert nøydde til å velje mellom ulike ikkje-optimale løysingar. Å ha bidrege i diskusjonar kring også slike vanskelege administrative saker kan auke forståinga for at ein er nøydde til å ”knuse nokre egg for å lage ein omelett”. Men for at dette skal kunne skje krev det at slike drøftingar er reelt knytt til forståingsorienterte kommunikative prosessar. For slike drøftingar har også potensiale til å bli brukte som strategisk handling innanfor den instrumentelle rasjonaliteten.

Implementering av ei skulereform handlar til sjuande og sist om korleis reforma vert praktisert av skulen som organisasjon og av lærarar som bakkebyråkratar. I eit legalitetsperspektiv så vel som i eit legitimitetsperspektiv. Lærarar skal såleis utføre sitt (sam)arbeid med elevane ut frå demokratisk utarbeidde politiske intensjonar. Med

eit slikt utgangspunkt kan det vere vanskeleg å vere usamd med Gunnar Berg i at målstyringsparadigmet krev ei utvida profesjonsforståing med ein kunnskapsbase som rommar meir enn fagkunnskapar og didaktikk.

Erfaringane frå MK sitt seksjonsarbeid viser korleis deliberative prosedyrar kan bidra til å kaste lys over både delar og heilskap i ei reform, og korleis lærearbeid i skulen sitt frirom kan bidra til både refleksjon kring praksis – samt justering og korrigerings av vidare arbeid. Med utgangspunkt i Habermas sine samfunnsteoriar kan læring og kulturell utvikling knytast til den kommunikative rasjonaliteten gjennom livsverdomgrepet i det at "[l]ivsverdenen kan [...]betegnes som en horisont av erfaringer og kunnskaper som vi implisitt rår over, men som vi blir eksplisitt klar over bare stykkevis og delt, ettersom situasjonen bringer nye ting i fokus." (Eriksen & Weigård, 1999, s. 70).

Samanhengen mellom reformarbeid, utvikling og den kommunikative rasjonaliteten kan altså forklarast gjennom at reformarbeidet kan bidra til å kaste nytt lys over den kunnskapen og erfaringa som ligg implisitt i livsverda. Kommunikativ rasjonalitet og deliberative prosedyrar kan såleis vidare bidra til å auke den samla kompetansen og kunnskapsbasen, samstundes som avgjersler og felles praksis har vorte forankra i ei eller anna form for felles konsensus.

5.4 Kommunikativ skuleutvikling og læring

Den overordna problemstillinga for arbeidet med denne oppgåva har vore: Korleis kan ei kommunikativ reformimplementering bidra til skuleutvikling og læring hos elevar og lærarar i tråd med intensjonane i Kunnskapsløftet?

I kapittel 5 har eg så langt drøfta korleis Kunnskapsløftet har som intensjon å imøtekomme kunnskapssamfunnet og det mangfaldige og komplekse samfunnet dei unge vaksne skal delta i, både som borgarar og som arbeidstakarar. I den samheng skal skulen, på best mogleg vis, ruste elevane for dette. Både fagleg og sosialt. I dette arbeidet skal skulen ivareta enkelteleven sine evner og talent, og bidra til at eleven får utvikle seg i tråd med eigen ibuande identitet. Likevel er det standardiserte indikatorar

og målformuleringar som ligg til grunn for den vurderinga som skal skje i skulen og av skulen.

Der styringsdokumenta for Kunnskapsløftet legg opp til ei vektlegging av både det breie og det smale kvalitetsomgrepet, vert det i realiteten lagt opp til ei vurdering som berre dekker det smale kvalitetsomgrepet – og som dermed undergrev viktigheita av det breie kvalitetsomgrepet. I ein kvardag som er prega av press på både tidsressursar og økonomiske ressursar finn eg det naturleg å stille følgjande spørsmål ved ressursprioriteringar: kan ein forvente at knappe ressursar vert brukte på område der dei ikkje syner att i form av dokumentasjon og evalueringar?

Men uansett korleis ein prioriterer knappe ressursar er det uråd å komme bort frå at skulen har ansvaret for ei omfattande, stadig aukande, mengde oppgåver. Og for å kunne handtere så mange nye og komplekse oppgåver vil det vere naudsynt med læring, endring og utvikling innanfor dei ulike skuleorganisasjonane. Nye utfordringar krev nye løysingar, og det vil truleg vere både føremålstenleg og på sikt uunngåeleg å løyse opp i tradisjonelle strukturar og organisatoriske malar som vart skapte for ei anna tid (Robinson, 2009). Eg har så langt i denne oppgåva, i både kapittel 4 og 5, hovudsakleg presentert perspektiv på korleis målstyringsparadigmet kan skape handlingsrom og frirom for ei skuleutvikling som skapar dobbel motivasjon. Ein motivasjon som omfattar både lærarar og elevar. Eg har også vist korleis ein overgang frå avgrensa til utvida profesjonsforståing kan seiast i måtte ligge til grunn for at ei slik skuleutvikling kan skje. Ei slik form for reformimplementering ligg nært opp til dei visjonane Berg (1999) har for skuleutvikling under målstyringsparadigmet. Men slike prosessar krev at skuleorganisasjonar og aktørar innanfor desse organisasjonane set eigen praksis under kritisk lys og evaluerer og justerer i tråd med krava frå omgjevnadane, både i eit legalitets og legitimitetsperspektiv.

Jamvel om målstyringsparadigmet freistar å by på moglegheiter for fleksible og gode løysingar som ivaretek både individuell og kollektiv autonomi er det altså slik at målstyringa av mange vert oppfatta som ei meiningslaus tvangstrøye av restriksjonar og detaljerte føringar. I det følgjande ønskjer eg difor å drøfte nokre føresetnader for at skuleutvikling i tråd med Berg sine visjonar skal kunne finne stad, gjennom å kaste

lys over nokre grunnleggjande skiljeliner mellom instrumentell- og kommunikativ rasjonalitet i praktisk skuleutvikling.

Karlsen skriv i boka *Utdanning, styring og marked* (2002) at skulen i seg sjølv er det fremste eksempel på den systemverda som Habermas skildrar i sine teoriar. Om vi ser Karlsen og Berg i lys av kvarandre, ser vi tydeleg konturane av konflikten som implisitt har gjennomsyra tematikken for denne oppgåva: Skulen vert *styrt* gjennom systemverda, samtidig som den skal ha legitimitet i- og i det daglege grip nært inn i livsverda.

5.4.1 Reformarbeid - dekodning av den instrumentelle logikken?

”Moderne samfunn kan ikkje reduserast til anten system eller livsverd, men må forståast som begge delar samstundes” seier Habermas (1987 i Brekke et al., 2003, s 79). Det er også eit sentralt perspektiv hos Habermas at det likevel er livsverda som er konstituerande for samfunnet” (Ibid.). Dette betyr at element som grip inn i kvardagen og sosiale prosessar aldri vil kunne fristillast frå erfaringar og normer som eksisterer i eit gitt samfunn. Den instrumentelle logikken kan såleis seiast å måtte dekonstruerast, dekodast og nytolkast innanfor ein gitt kultur, ei livsverd, for å gi meining. Eit sentralt spørsmål i den samanheng er kor vidt dette skjer i praksis.

I rapporten Kunnskapsløftet – tung bør å bære (Møller et al., 2009) konkluderer NIFU STEP og ILS med følgjande:

Et særlig funn i denne underveisrapporten i evalueringen av Kunnskapsløftet som styringsreform, er at det er uavklarte spenninger mellom på den ene siden politisk og profesjonell styring, og på den andre siden mellom sentral og desentral styring av grunnopplæringen. Forbindelseslinjene mellom styringsnivåene er ikke gode. Og gode systemiske forbindelseslinjer er i følge internasjonal reformforskning en avgjørende suksessfaktor i implementeringen av utdanningsreformer. Sett fra skolenivå kommuniserer verken skoleeiere eller nasjonalt nivå tydelig nok hvordan Kunnskapsløftets elementer tenkes å virke sammen for å styre kvaliteten i skolen. Våre data så langt i evalueringen av reformen viser at Kunnskapsløftet som styringsreform synes å svikte. På denne bakgrunn har Kunnskapsløftet blitt er en tung bør å bære.

Dette funnet synleggjer kor sårbart ei strengt hierarkisk implementering, gjennom instrumentelle føringar, er. Som eg var inne på i kapittel 3 skildrar Goodlad kor langt det er frå det politisk vedtekne læreplanverket til den iverksette og erfarte læreplanen i klasserommet. Med dette synleggjer han korleis læreplanverket/reforma går vegen frå det politiske systemet, via det byråkratiske implementeringskjedet (sentrale aktørar, lokale skuleeigarar, skuleleiing) til fagmiljøet og kulturen ved den enkelte skule. Med bakgrunn i målet om både ei sentralisert styrt- og ei desentralisert tolking av Kunnskapsløftet som både mål- og innhaldsreform vil livsverden og både personlege og kollektive erfaringar spele inn på tolking, implementering og praktisering, i tråd med Goodlad sine læreplannivå.

Gjennom forskrifter og rundskriv set det byråkratiske implementeringskjedet enkeltelement i Kunnskapsløftet på dagsorden, gjennom den instrumentelle logikken. Ei slik form for reforminnføring vil i utgangspunktet ha lite potensiale for heilskapsforståing og endringsvilje – då endringane ofte vil verte oppfatta som meiningslause og frustrerande kontrolltiltak. Når styringsdokument og læreplanverk i tillegg er konsensusprodukt, der konflikhtar vert skjulte gjennom vage formuleringar (Goodlad i Hølleland, 2007), er det desto viktigare med ein brei debatt om kva formuleringane eigentleg betyr.

I innleiinga mi presenterte eg korleis NIFU STEP si evaluering av Kunnskapsløftet viser at sentrale aktørar på mange vis ikkje stolar på endrings- og implementeringsviljen nedover i systemet, og difor ser på strengt hierarkisk implementering som den beste løysinga. Dette heng også nært saman med den føremålsrasjonaliteten som pregar den instrumentelle logikken, der ein brukar pengar og makt som styrereissskapar, og der den kommunikative rasjonaliteten vert oppfatta nærast som irrelevant. Eit slikt perspektiv synleggjer, på den eine sida, korleis det byråkratiske skulesystemet *har* legal makt til å gjennomføre detaljstyrt instrumentell reformimplementering. Men det synleggjer samstundes ein lite føremålstenleg biverknad av formålsrasjonell handling gjennom at manglande kommunikativ rasjonalitet fører til manglande grunngevingstvang som vidare fører til at deliberativ prosedyre uteblir. Den instrumentelle rasjonaliteten kan dermed fortrenge dei sosiale og kommunikative prosessane som er naudsynte både for kunnskapsdeling og for forankring og legitimering av praksis i den enkelte organisasjon og kultur.

5.4.2 Formålsrasjonalitet som kolonisering av livsverda?

Med dette utgangspunktet kan ein kombinere Berg sin friromsmodell og Habermas sin teori om instrumentell og kommunikativ rasjonalitet i forsøket på å forklare kvifor ei kommunikativ implementering nedanifrå, forankra i mobilisering og legitimitet i kulturen, vil ha større potensiale for å bidra til heilskapsforståing og ein kunnskapsbasert og intendert praksis enn ei detaljstyrt implementering ovanfrå.

Som Berg synleggjer i sin modell vil potensialet for skuleutvikling alltid ligge i rommet mellom det legale perspektivet og det legitime perspektivet, mellom lovverk og kultur. Ein kultur som ikkje kommunikativt bearbeider heilskapsintensjonar, men snarare implementerer instrumentelt pålagde enkeltendringar inn i sine eksisterande indre rammer vil med utgangspunkt i Habermas sine teoriar oppleve ei kolonisering av livsverda. Ei slik kolonisering vil, i følgje Habermas, kunne føre til kriser som gjev seg utslag i meiningsløyse, identitetskriser og svekka tiltru til dei politiske institusjonane (Brekke et al., 2003, s. 78-80). I tråd med McGregor sin teori X, som tek utgangspunkt i at det må sterk styring til for å nå målsetjingane, ser ein også korleis slik sterk styring bidreg til å eliminere viktige motivasjonsfaktorar frå reknestykket. Dette vil kunne bidra til å auke kjensla av meiningsløyse og identitetskrise.

Innanfor organisasjonsteorien vert det vektlagt at organisasjonskulturar ofte vil vere bygt opp kring definerte ”oss” mot ”dei andre”, basert på tanken om at ”dei andre” er definerte inn i eit fiendebilete. Ei kolonisering av livsverda vil potensielt kunne føre til at det byråkratiske og politiske systemet vert utpeika som ”dei andre” av skulekulturar. I innleiinga til denne oppgåva skildra eg korleis forskning viser at mobilisering kring Kunnskapsløftet som reform både er forankra i begeistringa over innhaldet, men også i frustrasjon over det som vert skildra som ei manglande forståing for lærarar sin arbeidskvardag. Dette gjer det naturleg å spekulere i om det allereie har skjedd ei viss form for kolonisering av lærarar si livsverd, som skaper ein grunnleggjande mistillit til implementeringskjedet over dei.

På den andre sida vil ei mobiliseringsinitiert nedanfrå-implementering ha potensiale for å kommunikativt bearbeide og tolke dei politiske intensjonane direkte inn i den livsverden dei angår, framfor å bli innførte instrumentelt – og kanskje verke mot si

hensikt. Som eg viste i høve MK-seksjonen sitt arbeid med innføringa av PTF var det fagmiljøet sjølve som såg potensialet for korleis seksjonen, ut frå aktørberedskapen og ytre rammer, kunne skape gode pedagogiske miljø for læring. Leiinga si tilrettelegging av rammene var difor basert på det innhaldet som seksjonen såg føremålstenleg i høve intensjonane i reforma. Ei omvendt innføring, altså at leiinga la rammene (timeplan, lærarkrefter m.m.) før innhaldet var fastlagt ville ha minka lærarane sine moglegheiter til å utvikle ein ”best practice”.

Berg sine visjonar for skuleutvikling under målstyringsparadigmet må altså kunne seiast å vere nært knytt til medverknad i planarbeidet for forholdet mellom rammer og innhald. Om innhaldet i undervisninga må knytast til ei allereie avgrensa form vil potensialet for utvikling vere langt mindre enn om forma vert tilpassa visjonar og idealplanar for innhald (så godt som dette let seg gjere). Om konstruktivt utviklingsarbeid i ein skuleorganisasjon sitt frirom skal kunne finne stad er det difor viktig med ein kommunikativ rasjonalitet, der den beste argumentasjonen avgjer korleis og kvifor eit slikt arbeid skal gjennomførast.

5.4.3 Bakkebyråkratar sitt behov for å forankre praksis

Med dette utgangspunktet finn eg det naturleg å stille spørsmål ved kor vidt heilskapleg forståing av korleis enkeltelemta i Kunnskapsløftet er tenkt å verke saman i det heile tatt er mogleg gjennom sterk grad av instrumentell styring. ”Behovet for kommunikasjon dreier seg om både fakta og følelser”, seier Erlie (2006, s. 29). Ho legg til at det å vite kva som er målet med det ein gjer bidreg til å skape motivasjon. Dette punktet bidreg til å synleggjere behovet for ei koordinering av den instrumentelle og den kommunikative rasjonaliteten i arbeidet med å skape motivasjon og mening. I tråd med McGregor sin teori Y og Maslow sine teoriar om at sjølvrealisering og læring/kunnskap er eit ibuande behov kan ein dermed sei at det for alle aktørar i ein skuleorganisasjon er viktig å forstå intensjonane med arbeidet ein utfører. Lærarar si heilskapsforståing av Kunnskapsløftet er såleis ikkje berre viktig for deira eigen motivasjon sin del, men den er også viktig for det arbeidet dei gjer i klasserommet – i tråd med rolla dei har som bakkebyråkratar.

Manglande forståing for samanhengen mellom politisk system, byråkratisk system og profesjonsutøving vil i verste fall kunne føre til at lærarar søker mening og

motivasjon i ei avgrensa personleg og individuell forståing som ligg utanfor både politiske visjonar og byråkratisk styring. Grunngevingstvangen i kommunikative prosessar har potensiale til å motarbeide dette, gjennom at lærarar må forankre eigen praksis i legal, så vel som legitim, argumentasjon.

I følge (Brekke et al., 2003, s. 81) er det "[...] berre gjennom forståingsorienterte, dialogiske prosessar vi kan etablere ei felles mening i tilværet utanfor systema sine instrumentelle logikkar". Om meningsinnhaldet den instrumentelle logikken freistar å vidareføre i det heile tatt skal kunne gi mening i tilværet utanfor den instrumentelle logikken vil det difor altså vere viktig med forståingsorienterte dialogiske prosessar rundt dette meningsinnhaldet.

Til sjuande og sist handlar altså reformimplementering om koding og dekodning av intensjonar og visjonar. Styringsdokument, læreplanverk, forskrifter og rundskriv er koding av ei reform, som må dekodast av kulturen og individa som skal setje den i verk. Som i anna kommunikasjon er kontekst viktig for korleis ein bodskap vert koda og dekoda.

Den instrumentelle rasjonaliteten kviler på ein logikk der einvegsinformasjon frå eit subjekt til eit objekt er nok. Den kommunikative rasjonaliteten, derimot, kviler på ein forståingsorientert to- eller fleirvegskommunikasjon. Altså har avsendaren av ein bodskap ei plikt til å forklare og utdjupe kva han eller ho meiner. Instrumentelle føringar koda gjennom byråkratisk språkføring og formidla gjennom det byråkratiske implementeringskjedet vil, i tråd med kommunikasjonsteoretiske perspektiv, truleg verte tolka innanfor ein regel-arbeidsoppgåve-kontekst. Frå arbeidsgjevar til arbeidstakar. Men kjennskap til den visjonære retorikken som vert formidla gjennom styringsdokument vil truleg skape ein noko anna kontekst for tolking.

Eller for å seie det på ein annan måte: Utan heilskapsforståing for Kunnskapsløftet og korleis ulike element er tenkt å verke saman, kan målstyringsparadigmet verke innskrenkande. Instrumentelle påbod og retningslinjer med krav til dokumentasjon kan skape frykt hos lærarane for ikkje å gjere jobben sin som andre forventar av dei. Sjølv *med* heilskapleg forståing for intensjonar kan ein også oppleve frykt om den hierarkiske styringa vert for sterk, for det er ikkje nødvendigvis alle over ein i

implementeringskjedet som har slik heilskapleg kompetanse og styrer etter den. Ein kunnskapsbase som omfattar kompetanse på skulesystem og læreplanteori vil difor vere viktige kontekstuelle element når dekodninga av Kunnskapsløftet skal skje. Dette vert understøtta av Berg sine teoriar om at utvida profesjonalitet er ein føresetnad for å kunne utnytte potensialet for skuleutvikling som ligg i målstyringsparadigmet.

For å ta eit høgst aktuelt døme er det for mange lærarar mykje tryggare å drive tradisjonell formidlingsundervisning enn eksperimentelt og mønsterbrytande læringsarbeid. Ikkje nødvendigvis fordi lærarane meiner at formidlingspedagogikk er den beste forma for undervisning (sjølv om det sjølv sagt også kan vere ein grunn), men fordi det er lettare å dokumentere at dei har ”gjort jobben sin” om dei kan vise til datoen dei gjekk gjennom stoffet.

Innanfor mange akademiske tradisjonar heng formidlingspedagogikken også saman med dei kulturelle kodene for undervisninga, noko som også impliserer på kva lærarane trur er forventa av deira pedagogiske praksis. I denne samanhengen framstår Berg sine tankar om at lærarrolla bør gå mot ei meir utvida profesjonsforståing som både logiske og rimelege. Å drive læringsarbeid innanfor målstyringsparadigmet med utgangspunkt i ei avgrensa profesjonsforståing kan føre til ei frykt hos enkeltlæraren som gjer at han eller ho flyttar fokuset frå elevane og over på å dokumentere og forsvare eige arbeid. Ein naturleg konsekvens av dette vil vere at både tids- og tankeressursar i større grad vert nytta utanfor klasserommet enn i klasserommet, gjennom å stadig skulle kunne dokumentere praksis i høve forskrifter og regelverk. Ein slik praksis vil, i verste fall, føre til at læringssituasjonen kjem i andre rekke. Mange lærarar opplever dokumentasjonsprinsippet som så overordna at dei ser på det som viktigare å dokumentere *at* dei har gjort ein jobb enn å utføre den på den beste måten. I tråd med den tidlegare omtalte backwasheffekten kan dette eksemplifiserast gjennom at det kan opplevast som så viktig å ha dokumentasjon på enkelte område at andre, kanskje minst like viktige, område vert forsømte.

Kapittel 6: Avslutning og konklusjon

6.1 Nokre hovudlinjer – eit samandrag

Innleiingsvis viste eg korleis evalueringar av Kunnskapsløftet synleggjer at sentrale aktørar ikkje stolar på underaktørar si evne og vilje til å implementere Kunnskapsløftet. På den andre sida synleggjer evalueringane samstundes at det er avgrensa miljø ved enkeltskular som i stor grad har tatt innføringa i eigne hender – både i begeistring for moglegheitene som ligg i rammeverket, men også i frustrasjon over det dei opplever som manglande forståing for lærarprofesjonen sine utfordringar.

Den raude tråden i denne oppgåva har vore å synleggjere moglegheiter som ligg i det rammeverket som målstyringsparadigmet bærer i seg. Dette er gjort gjennom å vise både empiriske og teoretiske døme på korleis ei kommunikativt fokusert implementering nedanfrå kan føre til auka læring og utvikling, både hos elevar og hos lærarar. Eg har også drøfta korleis kommunikativ bearbeiding kan påverke den kontekstuelle og hermeneutiske tolkinga av Kunnskapsløftet, og på den måten bidra til læring og utvikling også hos større grupper av aktørar. Eg har også vist korleis kommunikativt reformarbeid nedanfrå ikkje berre fører til at aktørane implementerer nye perspektiv som Kunnskapsløftet legg føre, men korleis det også kan bidra til læring gjennom deliberative prosedyrar som set den til ei kvar tid eksisterande praksis i eit kritisk lys.

Kommunikative prosessar og tolking av instrumentelt meiningsinnhald er ein føresetnad for læring og utvikling i tråd med Kunnskapsløftet, gjennom den grunnleggjande vangen som ligg i dei sosiale prosessane som går føre seg i livsverda. Eit sentralt poeng i den samanheng er at medvitte kring kontekstane som ligg i Kunnskapsløftet er ein føresetnad for å kunne dekode meiningsinnhaldet i reforma. I eit hermeneutisk perspektiv er det nærast umogleg å tolke delane utan å ha kunnskapar om heilskapen.

Kommunikasjonen sin plass i læring, utvikling, kunnskapsbygging og endring er belyst frå fleire sider gjennom heile denne oppgåva. Eg har vist både korleis ein seksjon kan jobbe kommunikativt med utviklingsarbeid, og korleis elevar – gjennom kulturbygging og kommunikasjon i problembasert læringsarbeid kan oppleve

meistring og motivasjon på fleire område enn dei reint faglege. I prinsippet er det det same poenget som gjennomsyrrer alle perspektiva i denne oppgåva: tanken om at forståing er eit viktig grunnlag for motivasjon og opplevinga av å meistre. Å utføre arbeid ein oppfattar som meningslaust skaper lita grad av motivasjon, uansett om ein er politikar, sentral byråkrat, skuleeigar, skuleleiar, lærar eller elev. Det er difor viktig å transformere, eller dekode, meningsinnhaldet i instrumentelle reglar og retningslinjer. Skulen *er* til for elevane og det byråkratiske styringssystemet *har* legal makt til å styre gjennom detaljerte føringar, men ei for stor grad av klientifisering av elevar og objektivisering av lærarar vil potensielt kunne føre til at den instrumentelle rasjonaliteten vil kunne gripe inn som ein erstattar for den kommunikative rasjonaliteten som gir mening i kvardagen.

Som bakkebyråkratar er lærarar i stor grad avhengige av å kjenne til det byråkratiske systemet dei skal fronte, og forstå den heilskaplege konteksten for arbeidet som skal utførast. I arbeidet med å samordne profesjonsrolla og den byråkratiske rolla er det dermed viktig å ha ei hermeneutisk forståing for kva for rammer som ligg til grunn for dei ressursane ein skal forvalte – og kva frirom ein har for profesjonell praksis.

6.2 Konklusjon

Følgjande problemstilling har lagt til grunn for arbeidet med denne oppgåva:

Korleis kan ei kommunikativ reformimplementering bidra til skuleutvikling og læring hos elevar og lærarar i tråd med intensjonane i Kunnskapsløftet?

Både dei teoretiske og empiriske analysane mine synleggjer korleis deliberative prosedyrar kan føre til hermeneutiske sirklar av tolking og nytolking. Dette impliserer på forståing av dei heilskaplege rammene som ligg til grunn for ei reform. I Kunnskapsløftet som målstyringsreform ligg det store moglegheiter for skuleutvikling gjennom medviten og kreativ bruk av frirommet i skuleorganisasjonar. Lærarar som allereie er i- eller trer inn i ei utvida profesjonsrolle vil såleis potensielt kunne skape gode og dobbelt motiverande opplegg, der både elevar og lærar/lærarar driv kontinuerleg erfaringslæring og evaluering og justering av eksisterande praksis.

Ei kommunikativt fundamentert implementering vil også kunne skape stor grad av legitimitet for reform- og utviklingsarbeidet, gjennom at både enkeltaktørar og grupper av aktørar sin autonomi vert ivaretatt. Å bidra til utvikling gjennom heilskapsforståing og å vere ei (viktig) brikke i puslespelet som utgjer organisasjonen sin aktørberedskap vil samstundes kunne bidra til å senke frykta for endring og utvikling.

For at skulen skal gje mening for elevane er det viktig for lærarar å kjenne elevane, og å kunne kommunisere med dei. Det er viktig å forstå kva som driv dei, og legge til rette for at dei aktivt kan bruke sine evner og talent i læringsarbeidet. Det er også viktig at elevane kjenner kvarandre. Det er viktig at læringsarbeidet har forankring i det elevane opplever som legitime mål, og at også deira autonomi vert ivaretatt. Menneske er menneske, uansett om ein har leiarrolle, lærarrolle eller elevrolle, og å oppleve å bli tatt på alvor og sjå mening i det arbeidet ein skal gjere er viktig for alle. På same vis som lærarar i skuleutviklingsprosessar, vil elevar kunne bli motiverte av å ha ein spesiell plass i aktørberedskapen i ei klasse.

Kjerneinnhaldet i Kunnskapsløftet, samt idealet om tilpassa opplæring, fordrar til forståingsorienterte relasjonar mellom alle aktørar i ein skuleorganisasjon og eksternt mot lokalsamfunn og arbeidsliv. Å skape slike relasjonar, vil kunne bidra til kontinuerleg læring og utvikling, gjennom at eins eiga forståing vil verte sett på prøve gjennom dialog og diskusjon. Heller ikkje innanfor den kommunikative rasjonaliteten kjem ein unna konfliktrar, men i eit utviklingsperspektiv vil slike konfliktrar på mange vis kunne vere både fruktbare og føremålstenlege gjennom at lærarar, elevar, skuleleiing og andre vil måtte vurdere, forsvare og eventuelt justere eigen praksis etter å ha brote egne meiningar mot andre sine.

Implisitt i ein slik konklusjon ligg det også at nedanfrå-modellen for implementering har eit ibuande potensiale for konflikt i det den kommunikative rasjonaliteten møter den instrumentelle. Detaljerte instruksar ovanfrå vil kunne bli oppfatta som meningslause, om ein på botnnivå allereie har funne gode løysingar som oppfyller legalitetskrava som ligg i dei ytre rammene for skulen sin praksis.

Implementering av reformer og skuleutvikling kviler til sjuande og sist på tilliten lærarar som bakkebyråkratar har frå styringsnivåa over seg. Grunngevingstvingen som ligg i den kommunikative rasjonaliteten vil kunne bidra til ei dekodning av korleis dei ulike elementa i Kunnskapsløftet er tenkt å verke saman. Eg finn likevel grunn til å påpeike at skulen, som ein del av det store offentlege systemet, ikkje kan styrast gjennom livsverd og kommunikativ rasjonalitet åleine. Som Habermas sjølv påpeikar treng ein også ei viss grad av den føremålsrasjonelle funksjonen som systemet og den instrumentelle rasjonaliteten ber i seg for å unngå å famle i blinde. Men for å unngå at reformarbeid og utviklingsprosessar berre vert opplevd som ei kolonisering av livsverda er det viktig å søke etter ei føremålstenleg og god balanse.

6.3 Vegen vidare – forslag til vidare forskning

I konklusjonen ovanfor ligg det svar på problemstillinga eg har kasta lys over gjennom denne oppgåva, men eg ser samstundes at konklusjonen ikkje berre gir svar. Den skaper også grobotn for nye spørsmål.

Noko eg kunne ha tenkt meg å forske vidare på ved eit seinare høve er korleis spenningar mellom ei utvida og ei avgrensa profesjonsrolle kan prege kollegiale relasjonar innanfor ein organisasjon. Spenninga mellom konservative perspektiv og innovative perspektiv er noko ein vanskeleg kan unndra viktigheita av å forske på med overgangen til kunnskapssamfunnet.

Ein naturleg implikasjon av konklusjonen min er at målstyringsparadigmet som Kunnskapsløftet bidreg med legg til grunn ei utvida profesjonsforståing og justering av tradisjonelle tankar kring forholdet mellom lærarrolla og elevrolla i ein skuleorganisasjon. Om ikkje vil Kunnskapsløftet potensielt ende opp som ei reform som heilt og holdent kviler på den instrumentelle logikk gjennom sitt fokus på dokumentasjon og resultatkrav. Ei naturleg følgje av det vil kunne vere at skuleorganisasjonar vil gå i motsett retning av den visjonen Gunnar Berg ser føre seg for skuleutvikling under målstyringsparadigmet. Vidare forskning på om det skjer reell utvikling i skuleorganisasjonar sitt frirom eller om Kunnskapsløftet fører til stadig meir instrumentell eksamensdrilling og backwash- undervisning vil difor vere viktig for å kunne seie noko om kor vidt Kunnskapsløftet bidreg til læring og utvikling i tråd med intensjonane den bygger på.

Vidare impliserer konklusjonen på den autonomi og legitimitet som må ligge til grunn for skuleutvikling. Lærarar må ha tillit frå styringsnivåa over seg, og ha rom til å kunne prøve, feile, justere og forbetre eigen praksis – både individuelt og i samarbeid med andre. Korleis skuleorganisasjonar kan sikre møteplassar for reell dialog, erfaringsutveksling og drøfting hadde det også vore spanande å forske på, gjerne gjennom eit aksjonsforskningsprosjekt.

I tråd med overgangen til kunnskapssamfunnet vil det nærast vere uråd for alle lærarar å kunne alt. Eg vil difor argumentere for at også spørsmålet kring korleis ein betre kan både bygge opp og deretter bruke aktørberedskapen i skuleorganisasjonen til beste for elevane verte gjenstand for vidare forskning. Dette fører meg også vidare til eit siste punkt eg tydeleg kan sjå viktigheita av i vidare forskning på: korleis skal ein, vurderingsmessig, forholde seg til stadig høgare kunnskapsnivå i skuleorganisasjonar? Som eg viste i analysen av feltarbeidet blant elevane, stig den faglege kompetansen hos både elevar og lærarar på dette prosjektet for kvart år. Korleis skal ein forholde seg til karaktervurdering i organisasjonar der både lærarar og elevar vert meir kunnskapsrike? Skal ein justere opp karakterkrava? Denne refleksjonen fører meg vidare til spørsmålet om det er slik at dokumentert høgere/meir kunnskap blant elevane i realiteten er eit uoppnåeleg mål?

Litteraturliste

- Amdam, J. & Amdam, R. (2000) *Kommunikativ planlegging*. Oslo, Det Norske Samlaget.
- Berg, G. (1999) *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo, Ad Notam Gyldendal
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (2004). *Nytt perspektiv på Organisasjon og ledelse*. 3. utgave. Oslo, Gyldendal Akademisk
- Brekke, O. A., Høstaker, R., & Sirnes, T. (2003) *Dimensjonar i moderne sosialteori*. Oslo, Det Norske Samlaget.
- Buland, T., Mathiesen, I. H., Mordal, S., Finne, H., Aaslid, B. E. & Dahl, T. (2011) *Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen – på flere veier?* (SINTEF teknologi og samfunn rapport nr A17924). Henta frå http://www.udir.no/upload/Rapporter/2011/fag_og_yrke_tredje.pdf
- Busch, T., Johnsen, E., Klausen, Kurt K. & Vanebo, J. O. red. (2005) *Modernisering av offentlig sektor*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Christensen, T., Egeberg, M., Larsen, H. O., Lægreid, P. & Roness, P. G. (2002) *Forvaltning og politikk*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Denscombe, M. (2010) *Ground Rules for Social Research*. Berkshire, England, Open University Press.
- Eriksen, E. O. & Weigård, Jarle. (1999) *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Eriksen, E. O. (2001) *Demokratiets sorte hull*. Oslo, Abstrakt forlag.

Eriksen, O. (2010) *Bortvalg, frafall eller utdanningsbrudd? Hvordan kan vi forhindre at ungdom bryter løpet i videregående skole?* (Høgskolen i Østfold Rapport 2010:12) Halden, Høgskolen i Østfold. Henta frå http://www.hiof.no/nor/hogskolen-i-ostfold/fou/publikasjoner/hio_-rapport/2010_12

Erlie, B. (2006) *Intern kommunikasjon*. (4. utg.). Oslo, Universitetsforlaget.

Erstad, O. (2004) *Piloter for skoleutvikling*. Oslo, Universitetet i Oslo/ITU

Fangen, Katrine. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen, Fagbokforlaget.

Forskrift til opplæringslova. (2006) FOR 2006-06-23 nr 724. Kan lesast frå <http://www.lovdata.no/for/sf/kd/xd-20060623-0724.html#map006>

Frøseth, M. W., Hovdhaugen, E. Høst, H. & Vibe, N. (2010) *En, to ... tre? Den vanskelige overgangen*. (NIFU STEP rapport nr 21). Henta frå <http://www.nifustep.no/Norway/Publications/2010/Webrapport%2021-2010.pdf>

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Bergen, Fagbokforlaget.

Gunnes, H. & Vabø, A. (2011) *Ressursinnsatsen innenfor utdanningsforskning 2009*. (NIFU rapport nr. 13). Henta frå <http://www.nifustep.no/Norway/Publications/2011/Webrapport%2013-2011.pdf>

Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning*. Oslo, Gyldendal Akademisk.

Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S. & Tomlinson, P. (2010a) *På vei fra læreplan til klasserom*. (Nordlandsforskning rapport nr. 3/2010) Henta frå www.udir.no/upload/Rapporter/2010/evakl/smul_andre.pdf

Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S. & Tomlinson, P. (2010b) *Vurdering under Kunnskapsløftet*. (Nordlandsforskning rapport nr. 17/2010) Henta frå www.udir.no/upload/Rapporter/2011/smul_tredje.pdf

- Holter, H. & Kalleberg, R. red. (1996) *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. (2. utg.) Oslo, Universitetsforlaget.
- Hølleland, H. red. (2007) *På vei mot Kunnskapsløftet*. Oslo, J.W. Cappelens Forlag
- Ilstad, S. (2007) *Generell psykologi*. (7. utg.) Trondheim, Tapir akademisk forlag.
- Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2002) *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Karlsen, G. E. (2002) *Utdanning, styring og marked*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) *Interviews. Learning the craft of Qualitative Research Interviewing*. London, Sage.
- Lipsky, M. (1980) *Street - level bureaucracy*. New York, Russel Sage Foundation.
- Midgaard, K. & Rasch, B. E. (2004) *Demokrati – vilkår og virkninger*. Bergen, Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Møller, J., Prøitz, T. S., & Aasen, P. red. (2009) *Kunnskapsløftet – tung bør å bære?* (NIFU STEP Rapport nr 42/2009). Henta frå http://www.udir.no/upload/Rapporter/2010/evakl/FIRE_andre_delrapport.pdf
- Neumann, I. B. (2001) *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Oslo, Fagbokforlaget.
- Nærings- og handelsdepartementet. (2008) *Et nyskapende og bærekraftig Norge* (St. meld. nr. 7, 2008-2009) Henta frå <http://www.regjeringen.no/pages/2133768/PDFS/STM200820090007000DDDPDFS.pdf>
- Ottesen, E. & Møller, J. red. (2010) *Underveis - men i svært ulikt tempo*. (NIFU STEP rapport nr 37). Henta frå: http://www.udir.no/upload/Rapporter/2011/fire_tredje.pdf

- Personvernombudet for forskning (NSD). Kan lesast frå http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/samtykke.html (lest april 2011)
- Robinson, K. & Aronica, L. (2009) *The element*. London, Penguin books.
- Sandberg, N. & Aasen, P. (2008) *Det nasjonale styringsnivået. Intensjoner, forventninger og vurderinger*. (NIFU STEP rapport nr 42) Kan lesast frå <http://www.nifustep.no/Norway/Publications/2008/NIFU%20STEP%20Rapport%2042-2008.pdf>
- Scott, W. R. (2003) *Organizations. Rational, naural, and open systems*. New Jersey, Pearson Education.
- Shafritz, J. M., Ott, J.S. & Jang, Y. S. (2005) *Classics of organization theory*. Belmont, CA, Thomson Wadsworth.
- Sørensen, R. J. (2009) *En effektiv offentlig sektor*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Tiller, T. red. (2004) *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand S, HøyskoleForlaget.
- Tiller, T. (2006) *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand S, Høyskoleforlaget.
- Skogstad, A. & Einarsen, S. red. (2002) *Ledelse på godt og vondt*. Bergen, Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Säljö, R. (2001) *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo, J.W. Cappelens forlag.
- Säljö, R. (2006) *Læring og kulturelle redskaper*. Oslo, J.W. Cappelens forlag.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003-2004). *Kultur for læring*. (St. meld. nr. 30, 2003-2004). Henta frå

<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDPDFS.pdf>

Utdannings- og forskingsdepartementet (2005) *En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005. Lærer elevene mer på lærende skoler?* Henta frå

http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rap/2005/0018/ddd/pdfv/244921-kompetanseberetningen_05.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2006) *Læreplan i felles programfag i vg1 medier og kommunikasjon*. Kan lesast frå

<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=163623> (20.05.2011)

Utdanningsdirektoratet & Kunnskapsdepartementet (2008) *Norsk-engelsk ordbok for utdanningssektoren*. Kan lesast frå http://www.udir.no/upload/ordbok_no_eng.pdf

Aase, T. H. & Fossåskaret, E. (2007) *Skapte virkeligheter. Kvalitativt orientert metode*. Oslo, Universitetsforlaget.