

# 13

## Profesjonsutvikling i skolen – et tilbakeblikk

*Tove Steen-Olsen*

This article aims to discuss the outcome of an R&D project where the overriding goal was to develop a school into a learning organization. To achieve this, a research team of seven, organized in four sub projects, cooperated with the school's teachers and leadership for two years. The development work was based on an action research approach, and the teachers decided which area of their practice they wanted to develop. The teacher team for the lower grades (1–5), which is the focus of this article, decided to develop their competence in formative assessment. During the development work, the teachers used planned colleague observations, followed by systematic sharing of knowledge and reflections. Before the researchers left the school, we cooperated with the teachers in developing progression plans for continued development work. Interview data at the end of the R&D project indicated that the teachers wanted to continue the development work on their own. With a point of departure in a follow-up study two years later, this article explores what happened after the researchers had left the school. Findings show that the teachers found the development work worthwhile as long as they cooperated with the researchers, but that they had lost the opportunity for knowledge sharing activities after the researchers left. When the common learning focus disappeared, different, and conflicting practices evolved among the teachers.

### **Innledning**

Bakgrunnen for dette arbeidet er et avsluttet, treårig skoleutviklingsprosjekt hvor den overordnede målsettingen var å utvikle skolen til en lærende organisasjon. Et annet formål var å etablere en praksis som ville vedvare etter at

forskerne hadde forlatt skolen. Skolen, som var en 1–10 skole med 40 lærere og 500 elever, var organisert i tre lærerteam, lærerteam 1 for småskoletrinnene, lærerteam 2 for mellomtrinnene og lærerteam 3 for ungdomstrinnene. Alle lærerteamene deltok i prosjektet, og sju forskere, organisert i fire delprosjekter, samarbeidet med skolens lærere og ledelse i en periode på to år (Steen-Olsen & Postholm, 2009). Denne artikkelen bygger på resultater fra et av delprosjektene hvor to forskere samarbeidet med 17 lærere på småskoletrinnene. De to forskerne hadde ansvar for hvert sitt delprosjekt, men samarbeidet på teamnivå.

Utviklingsarbeidet var basert på ideer om at aksjonsforskning med et deltakerperspektiv ville være hensiktsmessig for å utvikle skolen innenfra. Tidligere forskning har vist at kollektive ambisjoner om å utvikle organisasjoner innenfra og nedenfra har gitt positive resultater (Argyris & Schön, 1978, 1996). Av samme grunn ble det lagt vekt på at lærerne selv skulle bestemme hvilke områder i sin praksis de ville utvikle. Lærerne i lærerteam 1, som er fokus for denne artikkelen, bestemte seg for å utvikle sin kompetanse i formative vurderingsmetoder med bruk av mappevurdering (Eikseth & Steen-Olsen, 2009, 2010).

I løpet av utviklingsarbeidet benyttet lærerne seg av planlagte kollegaobservasjoner og av systematisk deling av kunnskaper, erfaringer og refleksjoner på trinn- og teamnivå. Tanken var at felles visjoner, kunnskapsdeling og eierskap til prosjektet ville være en drivkraft for kollektiv og varig læring. Det ble avsatt ressurser i form av ekstra tid for at lærerne lettere skulle kunne delta i utviklingsarbeidet. Før vi forlot skolen våren 2008, samarbeidet forskerne og lærerne om å utforme progresjonsplaner for det videre utviklingsarbeidet som lærerne skulle drive på egen hånd.

Problemstillingen i denne artikkelen er å undersøke hvilke erfaringer lærerne på småskoletrinnene satt igjen med etter det toårige utviklingsarbeidet, og hva som skjedde etter at forskerne hadde forlatt skolen. Som forskere var vi opptatt av at lærerne skulle utvikle et eierforhold til prosjektet, og et viktig mål var å etablere en praksis som ville bestå etter at vi hadde forlatt skolen. Etter to års samarbeid hadde vi inntrykk av at lærerne hadde utviklet entusiasme og eierforhold til prosjektet, og at de ønsket å fortsette utviklingsarbeidet på egen hånd. Intervjuer som ble gjennomført med lærerne ved prosjektslutt, viste at nesten alle ønsket å fortsette med utviklingsarbeidet etter at forskerne hadde forlatt skolen. I en oppfølgingsstudie to år seinere ønsket vi å få svar på

om lærerne hadde gjort dette. Vi ønsket også å finne ut om skolen hadde utviklet seg til en lærende organisasjon.

Forankret i teorier om diskursive praksiser, kunnskapsproduksjon og mikropolitikk i organisasjoner, og med utgangspunkt resultater fra det toårige utviklingsarbeidet og oppfølgingsstudien to år seinere, drøfter vi i denne artikkelen hva som skjedde med prosjektet før og etter at forskerne forlot skolen. Funnene viser at lærerne hadde hatt nytte av utviklingsarbeidet de to årene de samarbeidet med forskerne, men at de hadde mistet muligheter for kunnskapsdeling etter at forskerne dro. Da det felles læringsfokuset ble borte, oppstod det ulike og til dels motstridende praksiser hos lærerne.

Artikkelen starter med en presentasjon av det toårige utviklingsarbeidet. Etter dette følger konseptuelle rammer for kunnskapsutvikling og mikropolitikk i organisasjoner. I det videre presenteres funn fra det toårige utviklingsarbeidet, etterfulgt av oppfølgingsstudiens empiriske funn. Artikkelen avsluttes med en drøfting og oppsummering av lærernes utviklingsarbeid i lys av diskursive praksiser og skolens mikropolitikk.

## Utviklingsarbeidet

Utgangspunktet for det toårige utviklingsarbeidet var å etablere en felles forståelse av hva som fungerte bra, og hva som kunne utvikles og endres i lærernes praksis. Samarbeid om planlegging, implementering, refleksjon, evaluering og ny planlegging fremmet en aktiv og involverende deltakelse hos lærerne (Carr & Kemmis, 1986; Coghlan & Brannick, 2005; McNiff, 2010). Fra starten presiserte vi at dette skulle være lærernes prosjekt, og at forskerne var der for å støtte og veilede dem (Steen-Olsen & Eikseth, 2007, 2009).

Den nordiske aksjonsforskningstradisjonen vektlegger deltakermedvirkning og demokratiske verdier som grunnlag for samarbeidet mellom forskere og praktikere (Eikeland, 2012; Furu, Lund & Tiller, 2007; Hiim, 2010; Levin & Klev, 2002; Rönnerman & Salo, 2012). Ved prosjektstart fikk alle lærerne tilbud om et kurs i aksjonslæring. I tillegg til halvårige seminarer med kunnskaps- og erfaringsdeling på tvers av trinn og team, hvor hele kollegiet var samlet, arrangerte vi heldagsseminarer med inviterte foredragsholdere som hadde spisskompetanse innenfor de fagområdene som de tre lærerteamene arbeidet med. For å delta i utviklingsarbeidet ble lærerne tildelt ekstra timeresurser ved hjelp av kombinerte midler fra prosjektet og skolen.

Det andre prosjektåret fikk skolen en ny rektor på grunn av pensjonering. For å gjøre seg kjent med prosjektet gjennomførte hun høsten 2007 en spørreundersøkelse om lærernes tilfredshet med det pågående utviklingsarbeidet. Majoriteten av lærerne svarte at såfremt det ble sørget for ressurser til fortsatt kunnskaps- og erfaringsdeling, var de positive til å fortsette utviklingsarbeidet etter at forskerne hadde forlatt skolen. Lærerne ønsket også at utviklingsarbeidet skulle diskuteres på deres ukentlige faglige forum, og at det skulle utpekes en leder for utviklingsarbeidet etter at forskerne hadde trukket seg ut.

Datamaterialet fra det toårige utviklingsarbeidet er omfattende. Det består av feltnotater, video- og lydopptak av lærernes undervisning, fra refleksjonsmøter på trinn og team og fra fellesmøter hvor alle de tre lærerteamene var samlet. I dette arbeidet er det spesielt intervjudata og data fra lærernes refleksjonsmøter og fellesmøter som er aktuelt. Det ble gjennomført individuelle og gruppeintervjuer med prosjektets lærere i starten (2006) og slutten (2008) av det toårige utviklingsarbeidet, og i en oppfølgingsstudie to år etter (2010). Videre intervjuet vi to påfølgende rektorer i 2006 og 2007. Alle opptak ble transkribert, kategorisert og analysert med tanke på å få et mest mulig nyanisert bilde av hvordan de involverte partene gjennomførte og oppfattet utviklingsarbeidet.

## Kunnskapsutvikling i lærende organisasjoner

For at utviklingsarbeid skal overskride dagligdags problemløsning, er aktiv deltakelse og avsatt tid til å dvele og reflektere over erfaringer avgjørende faktorer (Argyris, 2003). I vårt prosjekt reflekterte lærerne individuelt og kollektivt over hvorvidt utviklingsarbeidet gikk i ønsket retning. Temaer som ble tatt opp ble initiert av både lærerne og forskerne. Kritiske spørsmål, uenigheter og utfordringer bidro til å sette i gang diskusjoner, refleksjoner og læring. Uenigheter ble ikke betraktet som negativt, men heller som et bidrag til utvikling og ny forståelse. Kunnskap ble skapt i en kollektiv prosess som inneholdt elementer av fortolkning og forhandlinger, systematisk refleksjon og refleksivitet, og skapte en bane for kollektiv læring (Steen-Olsen, 2010). Prosessorientert læring, som handler om personlig læring i en sosial kontekst, tar tid. For å oppnå vellykket læring var det viktig å skape en atmosfære hvor deltakerne hadde tillit til hverandre og samarbeidet. Den kollektive læringen skjedde i en prosess hvor hvert trinn hvilte på forutgående diskusjoner, avgjørelser og

konklusjoner, og når refleksjonsarbeidet var avsluttet, kunne deltakerne se tilbake på en trinnvis og gjensidig lærings- og utviklingsprosess.

Nonaka og Takeuchi (1995) har utviklet et konseptuelt rammeverk for å analysere kunnskapsproduksjonen i lærende organisasjoner. Ved hjelp av representasjonsformene eksternalisering, kombineringsprosess og internalisering viser de hvordan kunnskap kan konverteres fra implisitt, personlig og kontekstbundet kunnskap til eksplisitt, formell og overførbar kunnskap. Prosesser som involverer deling, interaksjon, observasjon, kollektiv refleksjon og rekonfigurering av kunnskap, er avgjørende i denne sammenhengen. Mens eksternaliseringsprosessen uttrykker og formidler personlig kunnskap, innebærer kombineringsprosessen at eksisterende kunnskap omdannes til felles og delt kunnskap. Til sist innebærer internaliseringsprosessen at ny kunnskap personliggjøres slik at den blir anvendbar. Ut fra et slikt perspektiv vil lærernes tilgang til hverandres implisitte kunnskaper bidra til kollektiv læring og til kunnskapsutvikling i organisasjonen. I vårt prosjekt var tanken at kunnskapsdelingsseminarer på tvers av skolens tre lærerteam ville bidra til å gjøre implisitt kunnskap eksplisitt, og på den måten åpne opp for kunnskapsdeling i skolen som helhet. Det viste seg imidlertid at ikke alle lærerne oppfattet dette som interessant eller som nyttig bruk av tid. Spesielt observerte vi at lærerne på ungdomstrinnene ikke var så interessert i hva lærerne på småskoletrinnene hadde å bidra med (Steen-Olsen, 2012).

I arbeidet med å etablere en lærende organisasjon vil både strukturelle og individuelle faktorer influere. Ressurser, slik som økonomi og tid, og tilrettelegging av møteplasser med muligheter for kunnskaps- og erfaringsdeling utgjør vesentlige strukturelle faktorer (Argyris & Schön, 1978, 1996; von Krogh, Ichijo & Nonaka, 2000). Skal skolen lykkes med kunnskapsdeling, bør tid og rom for dette avsettes i skolens administrative planer (Postholm, 2008, 2011; Steen-Olsen & Eikseth, 2010). På individnivå vil lærernes engasjement og opplevelse av eierskap, relevans og autonomi være av betydning.

Lærere har langvarig tradisjon for å arbeide alene, og læreryrket har lenge blitt assosiert med stor grad av selvstendighet og selvråderett (Sachs, 2001). Selv de mest overbevisende utviklingsprosjekter kan strande dersom de undergraver lærernes opplevelse av å handle autonomt (Hargreaves, 2002). Forskning viser at lærernes vaner med å arbeide alene kan skape konservatisme og motstand mot kollektiv læring, og at elementer av tvang eller mangel på valgmuligheter kan oppleves som en devaluering av lærernes profesjonalitet (Flores, 2001;

Kvam, 2009; Thomson & Halloway, 1997). På samme måten kan klasseromsforskning oppleves som en mulig trussel mot lærernes selvbilde (Hargreaves, 2002; Steen-Olsen, 2010, 2012). For å motvirke dette er støtte og oppmuntring fra skoleledelsen viktig for lærernes trygghet, og de mest betydningsfulle faktorene for lærernes profesjonsutvikling og læring er hvordan de blir vurdert av sine ledere, og hvordan ledelsen legger til rette for kunnskapsdeling i organisasjonen (Elmore, 2000; Lillejord, 2003; Møller, 1996; Postholm, 2011).

Typiske trekk ved lærende organisasjoner er gjensidige forpliktelser mellom de ansatte og at ny læring har blitt internalisert i form av varig kunnskap som vises i synlige endringer. Andre kjennetegn er åpenhet, tillit og støttende kollegarelasjoner. Godt samarbeid mellom ledelsen og lærerne er avgjørende for å lykkes i arbeidet med å etablere skolen til en lærende organisasjon. Endringer som bekrefter at man har lyktes med å etablere en lærende organisasjon, sees først når kunnskap har blitt transformert fra individnivå til organisasjonsnivå. Når læring og utvikling, individuell og kollektiv, integreres i en kontinuerlig prosess i lærernes daglige praksis, kan man si at skolen har blitt en lærende organisasjon. Å arbeide mot dette målet lå hele tiden implisitt i utviklingsarbeidet vårt (Steen-Olsen & Eikseth, 2007, 2009).

## Skolens mikropolitikk

I skolesamfunnet eksisterer det mange sideløpende diskurser, og det pågår kontinuerlig diskursive kamper der man konkurrerer om definisjonsmakt. Slike kamper bidrar til både å produsere og å reprodusere skolens sosiale praksis, noe som kan føre til hegemonidannelser, dominans og undertrykkelse. Diskursanalysens oppgave er å følge kampene og analysere deres innebygde struktur, makt og logikk. Videre er det vesentlig å kartlegge forbindelsen mellom tekst og kontekst, språk og sosial praksis (Fairclough, 1995). Innenfor kritisk diskursanalyse er det sentralt å gjenkjenne hvilke maktrelasjoner og dominansteknikker som er til stede, og å studere hvordan disse etablerer og posisjonerer seg «such that some are able to incorporate the agency of others into their own actions and thus reduce the autonomous agency capacity of the latter» (Chouliaraki & Fairclough, 1999, s. 24).

Diskurser er en form for sosial praksis, med en iboende kraft til å reprodusere eller endre kunnskap, identiteter og sosiale relasjoner, inkludert maktrelasjoner. Diskursiv praksis er en funksjon av usynlige regler og maktdistribusjon

som kontrollerer hva som skal betraktes som «riktige» meninger, verdier og praksiser. Når en gitt diskursiv praksis har skapt en hegemonisk posisjon, kan andre bli holdt nede eller ekskludert. Slik makt er produktiv fordi den reproducerer sosial praksis. I dagliglivet kan praksiser bli så fikserte eller tatt-for-gitt at de ikke lenger diskuteres eller stilles spørsmål ved. På samme måte kan ureflekterte tatt-for-gitt rutiner fungere som en barriere mot forandring, og i stedet for å finne nye måter å handle på, er det ofte enklere å fortsette med gamle vaner og rutiner. Problemet med slike fikserte praksiser er at de har blitt nondiskursive, og dermed reproduktive, og på denne måten vanskelig å endre (Chouliaraki & Fairclough, 1999).

De fleste former for praksis er en funksjon av regler og ressurser som er etablert i møtet mellom individuelle og strukturelle egenskaper. Strukturerende regler og ressurser bidrar til å produsere kontekstuell praksis, som igjen reproducerer kontekstuelle betingelser. Strategisk handling er å ta i bruk gitte regler og ressurser på en måte som gjør det mulig å overkomme strukturelle hindringer. Handlekraft og selvbestemt handling forutsetter strategisk handling, og begge kan bidra til profesjonsutvikling. Ut fra et slikt perspektiv er det ikke nødvendigvis slik at det som oppfattes som strukturelle begrensninger trenger å hindre individets muligheter til å handle autonomt. Ved å handle annerledes, eller på nye og uventede måter, kan individet unngå å bli offer for strukturelle hindringer, som for eksempel ressursmangel. Også refleksivitet og diskursiv praksis er mulige innganger til å handle autonomt. Dette fører oss over til neste punkt hvor handlekraft og diskursiv praksis sees i relasjon til mikropolitikk i organisasjoner.

Begrepet mikropolitikk henspiller på individers og gruppers bruk av formell og uformell makt som middel til å oppnå sine mål. Både samarbeidende og motstridende interesser er en del av det mikropolitiske bildet. Iannaccone (1975) var den første som tok i bruk begrepet mikropolitikk innenfor skolefeltet, og han definerte begrepet som de politiske prosessene som utspiller seg i og i tilknytning til skolen som interessefelt. I et seinere arbeid var han opptatt av at skoler har sitt eget indre liv, sitt eget sosiale klima, sin egen organisasjonskultur og sine egne subsystemer, og at studier av hvert subsystem og forholdet mellom dem kan gi vesentlige bidrag til å forstå skolens mikropolitiske dynamikker (Iannaccone, 1991). Andre har definert mikropolitikk som individers og gruppers strategiske bruk av makt for å innfri sine interesser i organisasjonen (Ball, 1987; Blasé, 1991). Gaventa og

Cornwall (2008), som har vært opptatt av forholdet mellom makt og kunnskap innenfor aksjonsforskning, sier at dersom bestemte stemmer er fraværende eller ikke høres i organisasjonen, tas dette gjerne som et tegn på inkompetanse, og ikke som et tegn på ekskludering eller usynliggjøring. Mikropolitikk kaster lys over makt, innflytelse, koalisjoner, autoritet, dominansposisjoner, hegemonier og evnen til å tilegne seg knappe, men verdifulle ressurser. Organisasjonspolitiske forhandlinger dreier seg gjerne om hvem som får hva, når, og under hvilke betingelser. Slik sett utgjør mikropolitiske forhandlinger en vesentlig del av lærernes arbeidssituasjon (Steen-Olsen, 2012; Steen-Olsen & Eikseth, 2010).

For å identifisere maktrelasjoner og diskursive kamper benyttes kritisk diskursanalyse både som et teoretisk og som et metodisk rammeverk i dette arbeidet. Analysen av diskurser gjøres ved å studere maktrelasjoner innenfor og mellom grupper og ved å se på diskursenes styrke til å produsere og reprodusere gitte praksiser. Den metodiske tilnærmingen er å identifisere mønstre og trekk i datamaterialet og å studere hvorvidt diskursive praksiser representerer bestemte interesser. Et sentralt element er å gjenkjenne maktkamper, dominansposisjoner og koalisjoner og å studere hvilken funksjon kampene har for å promotere bestemte interesser.

De empiriske funnene drøftes i lys av teorier om lærende organisasjoner (Argyris & Schön, 1978, 1996; Nonaka & Takeuchi, 1995), og i denne konteksten studeres lærernes utviklingsarbeid innenfor rammen av mikropolitikk (Ball, 1987; Iannaccone, 1991) og diskursive praksiser (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 1995).

## **Empiriske funn - utviklingsarbeidet og oppfølgingsstudien**

I løpet av prosjektperioden benyttet lærerne seg av kollektive læringsaktiviteter hvor de samarbeidet om planlegging og observasjoner av hverandres undervisning med påfølgende deling av erfaringer, kunnskaper og refleksjoner. Før kollegaobservasjonene sendte lærerne ut planleggingsdokumenter med opplysninger om temaer, aktiviteter og mål for timen, og hvilken spesiell feedback de ønsket å få fra observatørene. I refleksjonsmøtene som ble holdt i etterkant, var tilbakespilling av videotapeopptak fra lærernes undervisning et nyttig hjelpemiddel. Lærerne satte stor pris på kollegaenes



tilbakemeldinger, og gjennom spørsmålene de fikk, ble de oppfordret til å reflektere over sin egen praksis. En av lærerne sa dette:

Refleksjonene jeg delte med kollegaene mine og forskerne etterpå, var svært nyttige fordi de fikk meg til å oppdage nye ting som jeg ikke hadde sett tidligere. For å si det på en annen måte, de fikk meg til å se praksisen min på en ny måte.

I dette tilfellet hadde lærerens implisitte kunnskap blitt utfordret og ekster-nalisert (Nonaka & Takeuchi, 1995). En annen lærer sa: «Ved å observere andre læreres undervisning, blir jeg mer oppmerksom på min egen.» Denne typen kollektiv læring, hvor alle lærerne fikk innblikk i hverandres praksis, viste seg å være verdifull, og en tredje lærer sa: «Det er nyttig å ha avsatt tid og sted til felles refleksjoner, og det er positivt å dele erfaringer og lære av hverandre». Gjennom systematiske observasjoner og refleksjoner ble lærerne i stand til å ekster-nalisere, kombinere og internalisere kunnskap, og de sa at denne måten å dele erfaringer og refleksjoner på utgjorde en innsiktsfull måte å utvide kunnskapsfeltet sitt på (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Da vi intervjuet skolens rektor ved prosjektslutt våren 2008, var det hennes inntrykk at lærerne hadde lært mye av utviklingsarbeidet. Det var likevel noen utfordringer sett fra hennes perspektiv. Som ny rektor fra høsten 2007 var det viktig å stake ut en egen retning for skolens visjoner og å fokusere på egenini-tierte prosjekter. I intervjuet sa hun: «Da jeg kom til skolen, følte jeg at det var forventninger om at jeg skulle fronte nye visjoner og retninger for skolen.» Et annet moment var at skolen på dette tidspunktet mistet det økonomiske til-skuddet som prosjektet hadde bidratt med for å frikjøpe timer av lærernes tid til utviklingsarbeidet. Det må også nevnes at den nye rektoren mente at utvi-klingsarbeidet hadde blitt selvgående i lærernes praksis: «Prosjektet er nå så solid integrert i lærernes praksis at det vil overleve og fortsette også uten at forskerne er her.» Det var tydelig at rektors betraktninger var knyttet til utvi-klingsarbeidet i de enkelte lærerteamene, og ikke til skolen som helhet, hvor målsettingen var å utvikle skolen til en lærende organisasjon.

For å undersøke hvordan det gikk med utviklingsarbeidet, bestemte vi oss for å gjennomføre en oppfølgingsstudie to år seinere. Her ble tolv gjenværende lærere intervjuet i to grupper, alt etter hvilket trinn de hadde arbeidet på og hvem de hadde samarbeidet med i løpet av utviklingsarbeidet. Den ene gruppen representerte seks lærere som hadde arbeidet på trinn 1–2, og den andre seks lærere som hadde arbeidet på trinn 3–5. Noen av lærerne hadde fortsatt

med de samme elevene som de hadde våren 2008, andre hadde blitt flyttet til nye trinn, alt etter hvor skolen trengte dem.

Følgende forskningsspørsmål ble stilt:

- Hadde lærerne fortsatt utviklingsarbeidet på egen hånd og benyttet progresjonsplanen som vi hadde utarbeidet i fellesskap før forskerne dro?
- Fikk lærerne støtte av skolens ledelse til å fortsette utviklingsarbeidet, og fikk de etablert faste rutiner og arenaer for kunnskapsdeling?
- Fikk lærerne anledning til å dele sine kunnskaper på tvers av trinn og team, og på denne måten bidra til å utvikle skolen til en lærende organisasjon?

Ved gjennomføring av oppfølgingsstudien våren 2010 overvar vi helt tilfeldig et lunsjmøte hvor ledelsen og hele lærerstaben var samlet. Formativ vurdering hadde nå blitt et nasjonalt satsingsområde, og Utdanningsdirektoratet (2010) hadde pålagt alle landets skoler å arbeide med formativ vurdering i perioden 2010–2014. På dette møtet ble de nye nasjonale vurderingsdirektivene tatt opp. Vi forstod at skolens ledelse strevde med å finne sin egen vei for å møte de nye kravene, men uten å trekke inn at et av skolens egne lærerteam hadde opparbeidet seg solid kompetanse på dette området.

Vi hadde tidligere observert at det var knyttet statushierarkier til lærernes undervisningsnivåer, og at lærerne på de laveste trinnene ikke fikk den oppmerksomheten de fortjente på møter hvor alle lærerne var samlet. Dette kom tydelig fram de gangene alle lærerne var samlet for å dele erfaringer og kunnskaper fra utviklingsarbeidet på tvers av team og trinn (Steen-Olsen, 2012). På slike fellessamlinger syntes det å være uskreve regler for hvem som var i posisjon til å styre kunnskapsdiskursen og dermed til å uttale seg (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Gaventa & Cornwall, 2008). Usynliggjøring av kompetansen til lærerne på småskoletrinnene kan knyttes til den hierarkiske strukturen vi hadde observert mellom trinnene, og hvor lærerne på ungdomstrinnene ikke viet utviklingsarbeidet til lærerne på småskoletrinnene særlig oppmerksomhet. På det tidligere nevnte fellesmøtet, hvor skolens strategier for formativ vurdering var tema, ble kompetansen til lærerne på småskoletrinnene verken synliggjort eller benyttet som en ressurs som hele skolen nå kunne dra nytte av (Ball, 1987; Iannaccone, 1991). Til tross for at lærerne på småskoletrinnene hadde hatt formative vurderingsstrategier som tema for utviklingsarbeidet sitt i to år, var det andre stemmer som fikk ordet på dette møtet. Her så vi et

eksempel på at skolens indre hierarkidannelser, fortellinger og eksklusjon av lærerstemmer lett kunne forveksles med inkompetanse (Gaventa & Cornwall, 2008).

I oppfølgingsstudien kom det tydelig fram at den nye ledelsens satsing ikke var i overensstemmelse med lærerteamets egne planer om å fortsette utviklingsarbeidet, og at ønsket om avsatt tid og sted til erfarings- og kunnskapsdeling ble ignorert. Lærerne hadde gitt uttrykk for slike ønsker allerede da den nye rektoren kom til skolen høsten 2007. Etter at prosjektet formelt ble avsluttet våren 2008, hadde lærerne gjentatte ganger bedt om ekstra ressurser uten å bli hørt. I oppfølgingsintervjuet sa en av lærerne:

Jeg er medlem av lederteamet nå, og jeg har bedt om avsatt tid for prosjektaktiviteter ved flere anledninger, men på grunn av at slik tid ikke er prioritert av ledelsen, får jeg ikke gjennomslag for dette.

I gruppeintervjuet i oppfølgingsstudien la jeg også merke til at en lærer som hadde fortsatt med utviklingsarbeidet uten ekstra ressurser, ikke fikk respons fra sine kollegaer da hun nevnte dette. Hun var tydeligvis klar over at hun skilte seg ut, for som svar på intervjuerens spørsmål om hvem som hadde fortsatt med utviklingsarbeidet, startet hun med å stille et spørsmål: «Jeg har inntrykk av at på småskoletrinnet så blir det brukt, for der er det en del av praksisen. Har jeg rett?» Ingen av de andre lærerne svarte på spørsmålet hennes, men fortsatte i stedet å snakke om manglende ressurser. Intervjueren vendte tilbake til spørsmålet om hva som hadde skjedd med utviklingsarbeidet, og samme lærer svarte:

Det er på en måte forventet at det er en praksis som skal leve videre av seg selv, hvis du skjønner, at en har innarbeidet en praksis vi er lojale mot, da. I hvert fall når det gjelder småskoletrinnene. (...) Ellers så tror jeg at det bare drives videre i kraft av at du gløder litt for det fordi du ser nytten av det, og vet noen ting om det. Mens andre igjen ikke gløder for det, og har den innstillingen, og da blir det opp til dem, ikke sant? (...) Men jeg synes jo at jo mer du involverte deg, jo mer positivt ble det, og jo mer skjønte du.

Denne læreren bekreftet verdien av å være engasjert og betydningen av å ha etablert et eierforhold til utviklingsarbeid. Under hele prosjektperioden hadde denne læreren fungert som en ildsjel. Her setter hun selv fokus på betydningen av engasjement og egeninvolvering, noe som anses som sentralt for at

utviklingsarbeid skal lykkes (Argyris & Schön, 1978; Coghlan & Brannick, 2005). Hennes uttalelser om at prosjektet nå hadde blitt en integrert del av hennes daglige praksis, og at hun også hadde lært opp nye kollegaer i prosjektet, ble forbigått i taushet av de andre lærerne. At denne ene læreren hadde klart å fortsette utviklingsarbeidet uten ekstra ressurser, ble ikke applaudert. Til tross for strukturelle hindringer hadde den siterte læreren klart å fortsette utviklingsarbeidet med de ressursene hun hadde til rådighet, men hun var alene om å handle slik. De øvrige lærerne skiftet fokus hvor de i stedet kritiserte ledelsen for manglende ressurstildeling og manglende interesse for prosjektet. Sistnevnte lærere ga uttrykk for at kampen om tilrettelagte vilkår for kunnskapsdeling måtte vinnes før utviklingsarbeidet kunne fortsette.

Dette var en interesse- og maktkamp mellom lærerne og ledelsen, hvor læreren som satt i ledergruppen kjempet for lærernes interesser, en kamp hun ønsket å fortsette. Læreren som hadde fortsatt utviklingsarbeidet alene hadde gjort dette av ren profesjonsinteresse, men hennes stemme ble overhørt og holdt nede fordi den truet den interne kontrollen over hva som var lærernes «riktige» meninger i denne saken (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 1995).

## Avsluttende diskusjon

I oppfølgingsstudien ga lærerne ulike begrunnelser for hvorvidt de hadde fortsatt med utviklingsarbeidet eller ikke. Til tross for ferdige progresjonsplaner for videreføring av utviklingsarbeidet, viste det seg at disse knapt ble benyttet. Og til tross for forespørsler om permanente systemer for kunnskapsdeling eksisterte det ingen slike strukturer etter at forskerne hadde forlatt skolen våren 2008. I stedet for å finne støttende, kollektive og forpliktende samarbeidsmønstre slik man forventer å finne innenfor lærende organisasjoner, fant vi individuelle og til dels splittende strategier som begrunnelser for hva som hadde skjedd med utviklingsarbeidet. På individnivået var det kun læreren som hadde etablert et sterkt eierforhold til prosjektet, og som viste profesjonell handlekraft og autonomi, som hadde fortsatt utviklingsarbeidet. Lærere som hadde vært mindre engasjert og pådrivende i prosjektperioden, overbetonte strukturelle hindringer i form av ressursmangel og manglende interesse hos ledelsen som grunn for at de ikke hadde fortsatt med utviklingsarbeidet.

I organisasjonen som helhet hadde vi på et tidlig tidspunkt observert at temaer som ble presentert av lærerne på de laveste trinnene ikke ble betraktet som interessante for lærerne på de høyeste trinnene, og at kunnskapsdeling på tvers av team og trinn ikke ble vurdert som nyttig bruk av tid og ressurser. Formativ vurdering, som hadde vært hovedtema i vårt delprosjekt, hadde nå blitt et landsomfattende satsingsområde (Utdanningsdirektoratet, 2010), men til tross for dette var det lærernes undervisningsnivå, og ikke deres kunnskaps- og kompetansenivå, som styrte kunnskapsdiskursen på fellesmøter (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Ball, 1987; Gaventa & Cornwall, 2008). Den manglende anerkjennelsen av kompetansen til lærerne på småskoletrinnene kan være knyttet til ulike profesjons- og fagkulturer og til manglende kjennskap til hverandres arbeid (Steen-Olsen, 2012). Til sjuende og sist er det likevel skolens organisasjonskultur som slår uheldig ut når samarbeidet mellom skolens subsystemer ikke fungerer (Iannaccone, 1991).

I tillegg til statushierarkier mellom lærerteamene og interessekonflikt mellom ledelsen og lærerne, fant vi også koalisjonsdannelser og interesse-motsetninger innad i eget lærerteam. I oppfølgingsstudien var lærerne mer opptatt av ressurser og posisjoner enn av utviklingsarbeidet. En av lærerne, som sa at hun gjentatte ganger hadde forhandlet med ledelsen om ressurser til kunnskapsdeling, uttrykte tydelig at «uten ekstra ressurser – intet ekstra (utviklings-)arbeid!» Denne læreren var fagpolitisk talskvinne for lærernes generelle arbeidsvilkår, men selv om hun nå var medlem av ledergruppen, nådde hun ikke fram med sine krav. Dette opplevde hun som et nederlag, og for å beskytte lærerne mot ekstraarbeid, lå det implisitte krav i form av usynlige «regler» i deres handlingsstrategier. Som motstrategi mot ledelsens manglende støtte, hersket det en mer eller mindre uttrykt enighet om at man ikke skulle påta seg utviklingsarbeid med mindre man fikk ekstra ressurser for det. Det virket som lærerne vocket på hverandre, og at de kontrollerte at ingen brøt «reglene». Da den ene læreren fortalte at hun hadde fortsatt med utviklingsarbeid uten ekstra ressurser, var det nettopp det hun gjorde. Siden lærerne kritiserte ledelsen for manglende ressurser til utviklingsarbeid, likte ingen at denne ene læreren demonstrerte at det var mulig å fortsette utviklingsarbeidet uten dette. Ved å handle strategisk ut fra tilgjengelige ressurser unngikk hun å bli offer for systemet, men samtidig brøt hun kollegaenes implisitte krav om mer ressurser (Chouliaraki & Fairclough, 1999).

To kontrasterende diskurser, en profesjonell og en fagpolitisk, som delvis kjempet mot hverandre, men som begge hadde som formål å forsvare lærerprofesjonen, kom til syne her. Skolens mikropolitikk er styrt av maktrelasjoner, statushierarkier og diskursive kamper hvor grupper og individer kjemper om å få innflytelse (Ball, 1987; Chouliaraki & Fairclough, 1999; Gaventa & Cornwall, 2008; Iannaccone, 1991). Diskursen om at det var umulig å drive med utviklingsarbeid uten ekstra ressurser, hadde fått en hegemonisk posisjon. Slik diskursiv makt er produktiv fordi den har en iboende evne til å reproducere seg selv, og dermed også sosial praksis. Diskursen om at det var mulig å drive utviklingsarbeidet innenfor tilgjengelige ressurser, ble tilsvarende holdt nede. Dominansposisjoner og fikserte praksiser kan fungere som et forsvar for status quo, og ved at de blir non-diskursive, fungerer de også som en barriere mot forandring (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Steen-Olsen & Eikseth, 2010).

Statushierarkier mellom lærerne, mangel på felles møteplasser og mangelfull anerkjennelse av hverandres kompetanser hemmet skolens muligheter til å bli en lærende organisasjon. På denne måten ble ikke kunnskapsdelingen så vellykket som ønskelig i skolen som helhet. En lærende organisasjon kjennetegnes ved at det er etablert varige systemer for kunnskapsdeling, og ved at hele skolen er preget av samarbeid og anerkjennelse av hverandres kompetanser og ressurser (Argyris & Schön, 1978, 1996). Siden målsettingen om å dele kunnskaper på tvers av team og trinn ikke ble innfridd, ble heller ikke kombinasjonen av kunnskap i skolen som helhet vellykket (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Hver enkelt lærer sa at de hadde hatt nytte av utviklingsarbeidet. Likevel viser oppfølgingsstudien at kun én av lærerne hadde fortsatt utviklingsarbeidet på egen hånd. Hun som hadde gjort det hadde vært aktiv og engasjert under hele utviklingsarbeidet, og hun hadde etablert et varig eierforhold til prosjektet. De øvrige lærernes anmodning om å få etablert permanente strukturer for kunnskapsdeling reflekterte et genuint ønske om å fortsette utviklingsarbeidet, men siden ledelsen ignorerte dette, ble målsettingen om å etablere en lærende organisasjon ikke innfridd. Med tanke på at organisasjonslæring tar tid, er det likevel ikke usannsynlig at skolen hadde startet en utviklingsprosess mot dette målet (Argyris & Schön, 1996).

Kollektiv læring er noe annet og noe mer enn individuell læring, det dreier seg om hvordan læring skapes, deles og spres i organisasjonen (Argyris & Schön, 1978, 1996; Nonaka & Takeuchi, 1995). Ved å operere på systemnivået

løfter lærende organisasjoner kollektiv læring til et høyere kapasitetsnivå hvor det kan etableres ny forståelse og ny innsikt. Det mest positive funnet i oppfølgingsstudien var at lærerne ønsket å få reetablert muligheter for kunnskapsdeling, noe som viser at de hadde opplevd utviklingsarbeidet som nyttig, og at de ønsket å utvikle sin praksis videre. Dette prosjektet gir støtte til antakelsen om at lærernes personlige engasjement og eierforhold til utviklingsarbeid er den sikreste kilden til varig læring, og at skoleledelsens støtte over tid er avgjørende for at utviklingsarbeid skal gi varige endringer i organisasjonen.

## Litteratur

- Argyris, C. (2003). Actionable knowledge. I H. Tsoukas & C. Knudsen (red.), *The Oxford handbook of organization theory* (s. 423–452). Oxford: Oxford University Press.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Ball, S.J. (1987). *The micro-politics of the school. Towards a theory of school organization*. London: Routledge.
- Blasé, J. (1991). *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation*. London: Newbury Park.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Coghlan, D. & Brannick, T. (2005). *Doing action research in your own organization* (2. utg.). London: Sage.
- Eikeland, O. (2012). Action research and organisational learning: a Norwegian approach to doing action research in complex organisations. *Educational Action Research*, 20(2), 267–290.
- Eikseth, A.G. & Steen-Olsen, T. (2009). Mappesvurdering på barnetrinnet. Forskere, lærere og elever i et læringsfellesskap. I T. Steen-Olsen & M.B. Postholm (red.), *Å utvikle en lærende skole* (s. 37–58). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Eikseth, A.G. & Steen-Olsen, T. (2010). Forskerblikk på utviklingen av et mappesvurderingsprosjekt i småskolen. I T.M. Guldal, C.F. Dons, S. Sagberg, T. Solhaug & R. Tromsdal (red.), *FoU i Praksis 2009. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning. Levanger 23. og 24. april 2009* (s. 55–65). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Elmore, R.F. (2000). Building a new structure for school leadership. *American Educator*, 23(4), 1–9.

- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis*. London: Longman.
- Flores, M. (2001). Person and context in becoming a new teacher. *Journal of Education for Teaching*, 27(2), 135–148.
- Furu, E.M., Lund, T. & Tiller, T. (2007). *Action research. A Nordic perspective*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Gaventa, J. & Cornwall, A. (2008). Power and knowledge. I P. Reason & H. Bradbury (red.), *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (s. 172–189). Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Hargreaves, A. (2002). Teaching and betrayal. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3–4), 393–407.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning: tilnæringer, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Iannaccone, L. (1975). *Education policy systems: A Study Guide for Educational Administrators*. Fort Lauderdale, FL: Nova University Press.
- Iannaccone, L. (1991). Micropolitics of education: What and why. *Education and Urban innovation*, 23(4), 465–471. Oxford: Oxford University Press.
- Krogh, G., von Ichijo, K. & Nonaka, I. (eds.) (2000). *Enabling knowledge creation: How to unlock the mystery of tacit knowledge and release the power of innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- Kvam, V. (2009). Mellom grunnprinsipp og praksis. Om veiledning, skoleutvikling og frivillighet. *Nordisk Pedagogikk*, 29(3), 306–319.
- Levin, M. & Klev, R. (2002). *Forandring som praksis. Læring og utvikling i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- McNiff, J. (2010). *Action research for professional development*. Dorset, UK: September books.
- Møller, J. (1996). *Lære å/og lede: dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. London: Oxford University Press.
- Postholm, M.B. (2008). Teachers Developing Practice: Reflection as Key Activity. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1717–1728.
- Postholm, M.B. (2011). A completed research and development work project in school: The teachers' learning and possibilities, premises and challenges for further development. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 560–568.
- Rönnerman, K. & Salo, P. (2012). 'Collaborative action research' within education. A Nordic perspective. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 1–16.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Educational Policy*, 16(2), 149–161.
- Steen-Olsen, T. (2010). Refleksiv forskningsetikk – den kritiske ettertanken. I T. Lund, M.B. Postholm & G. Skeie (red.). *Forskeren i møte med praksis: Refleksivitet, etikk og kunnskapsutvikling* (s. 97–113). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.



- Steen-Olsen, T. (2012). Teachers' development of practice. A struggle for visibility, recognition and influence. I T. Strand & M. Roos (red.), *Education for social justice, equity and diversity* (s. 243–264). Berlin: LIT Verlag.
- Steen-Olsen, T. & Eikseth, A.G. (2007). Utfordringer og dilemmaer i starten av et aksjonsforskningsprosjekt. *Tidsskriftet FoU i Praksis*, 1, 25–43.
- Steen-Olsen, T. & Eikseth, A.G. (2009). Aksjonsforskning og aksjonslæring. Læringssamspill i et læringsfellesskap. I T. Steen-Olsen & M.B. Postholm (red.), *Å utvikle en lærende skole* (s. 17–35). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Steen-Olsen, T. & Eikseth, A.G. (2010). The power of time: Teachers' working day, negotiating autonomy and control. *European Educational Research Journal*, 9(2), 284–295.
- Steen-Olsen, T. & Postholm, M.B. (2009). (red.) *Å utvikle en lærende skole: Aksjonsforskning og aksjonslæring i praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Thomson, J.M. & Halloway, D.G. (1997). Staff development procedures and a culture of collaboration in primary school. *Teacher Development*, 1(2), 309–326.
- Utdanningsdirektoratet (2010). *Vurdering for læring 2010–2014*. Oslo.