

Helheten er mer enn summen av delene

En diskursanalyse av hvordan samarbeid mellom lærere
beskrives i nyere utdanningspoliske dokument

MASTEROPPGAVE I PEDAGOGIKK

Ingvild Bjørkeng Haugen

Høst 2011



Universitetet i Bergen

Det psykologiske fakultet

Institutt for pedagogikk

Sammendrag

Denne studien undersøker hvilke diskurser om læreres samarbeid som er fremtredende i og beskrivende for nyere utdanningspolitiske dokumenter, tilknyttet utdanningsreformen *Kunnskapsløftet*.

Masteroppgaven baseres på en diskursanalyse av sentrale dokument for reformen. Disse dokumentene er; to Meldinger til Stortinget; St. Meld. Nr. 30. *Kultur for læring*, St. Meld. Nr. 31. *Kvalitet i skole*. To strategidokument; *Kompetanse for utvikling* og *Kompetanse for kvalitet*. To deler av læreplanen; *Den generelle delen av læreplanen* og *Prinsipper for opplæringen*. I tillegg er en Melding til Stortinget tatt med som ikke er en del av reformen; St. Meld. Nr. 11. *Læreren, Rollen og Utdanningen*. Denne Meldingen til Stortinget er tatt med fordi den viser hvilke kompetanser som er ønskelig hos nyutdannede lærere.

Gjennom analyse av dokumentene har jeg identifisert åtte diskurser. Diskursene fremstår med ulik styrke og klarhet. Kunnskapsdiskursen synes å ligge som grunnleggende premiss og som en legitimering for reformen. Diskursen innebærer en tro på kunnskapens makt, og en tro på at å øke læreres kunnskap, vil gi en bedre skolepraksis, bedre læringsutfall for elevene, og øke nasjonens konkurransedyktighet.

Den diskursen som er mest fremtredende og beskrivende for læreres samarbeid er kompetanseutviklingsdiskursen.

Flere av diskursene synes å bygge under en hegemonisk diskurs, *markedsdiskursen*. Diskursene som ser ut til å danne en gruppe av diskurser er kunnskaps-, kunnskapsøkonomi-, kompetanseutviklings-, effektivitets-, accountability- og transformasjons-, og den nyliberalistiske diskursen. Den hegemoniske diskursen legitimerer styringsformen i den offentlige skole, ved å støtte under for en NPM-tankegang.

Dokumentene synes også å bygge på ulike dikotomier. Jeg har drøftet tre av disse; 1) profesjon vs. livslang læring, 2) kunnskap vs. kompetanse, og 3) individ vs. kollektiv.

Summary

The theme of this thesis is how teachers' collaborative work is described in educational policy documents connected to the latest reform in Norwegian primary and secondary school, *Kunnskapsløftet* or "*The Knowledge Promotion Reform*".

In this master's thesis I have performed a discourse analysis of the following documents; two white papers; Norwegian Parliament Report Nr. 30. *Kultur for læring*, and Nr. 31. *Kvalitet i skolen*. Two strategy documents; *Kompetanse for utvikling* and *Kompetanse for kvalitet*. Two documents part of the national curriculum; *Den generelle delen av læreplanen* and *Prinsipper for opplæringen*. In addition I have analysed another white paper which is not part of this reform; Norwegian Parliament Report Nr. 11. *Læreren, Rollen og Utdanningen*. This white paper is relevant because of its focus on desirable competencies of newly educated teachers.

Through the analysis of the documents I identified eight separate discourses, all of which are represented in each of the documents. The discourses have different degrees of strength and clarity. The Knowledge Discourse seems to be an underlying condition, which legitimizes the need for changes and reform in the Norwegian educational system. This discourse entails a strong belief in the power of knowledge, and the belief that increasing teachers' knowledge will improve school practice, advance learning outcome for students, and enhance the nations' economic competitive advantage.

The discourse that is most apparent and describing for teacher's collaborative work is the Competence Development Discourse.

Several of the discourses appear to support a hegemonic discourse; the Market Oriented Discourse. The discourses that seem to cluster together for hegemonic discursive power are the Knowledge-, the Knowledge Economy-, the Efficiency-, the Accountability-, the Transformation-, the Competence Development and the Neo-Liberalistic Discourse. The hegemonic discourse appears to legitimize the mode of government, NPM.

The analysis also showed that the documents appear to be based on some dichotomies. This thesis discusses three of them; 1) teacher professionalism vs. lifelong learning, 2) knowledge vs. competence, and 3) individual vs. collective.

Forord

Skrivingen av denne masteren har vært en spennende og lærerik, men også en svært krevende og lang prosess. I etterkant fremstår perioden som en fysisk og psykisk berg- og dalbane, med til tider store svinghøyder, særlig i innledningsfasen.

Masteren hadde ikke latt seg gjennomføre uten en rekke personer. Først vil jeg takke veileder Gunn Elisabeth Søreide for konstruktiv kritikk og støtte gjennom hele prosessen.

Medstudentene i “boblen” skal ha en stor takk for sårt trengt latter og spøk, samtaler og hjelp, i en tid hvor vi ikke så masse til andre mennesker. Dere har vært savnet denne høsten.

En særlig stor takk går til verdens beste medstudent og venninne, Nora Kolkin Sarastuen. Takk for fem fantastiske år, uten deg hadde mine år som student i Bergen, ikke vært det samme. Din motivering på slutten har vært uvurderlig. Ikke minst; tusen takk for korrekturlesing.

Takk til Maria Kristine Monsen og Åshild Bjørkeng Haugen for hjelp til å se gjennom det engelske sammendraget.

Sist men ikke minst skal takken rettes mot venner og familie. Til mine venner; takk for forståelse og tålmodighet, da jeg stadig måtte takke nei til sosialt samvær.

Til familien; tusen takk for alle former for støtte, dere er viktigst i min verden.

Jeg ser frem til å ha tid til å være mer med dere alle, både fysisk og mentalt!

Ingvild Bjørkeng Haugen

Bergen 07. 11. 2011

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	ii
Summary	iii
Forord	iv
Innholdsfortegnelse	v
1. Innledning	1
1.1. Tema og kontekst for oppgaven	1
1.2. Forskningsspørsmål og avgrensning	2
1.3. Kunnskapsløftet	2
1.4. Eget bidrag til forskningsfeltet	4
1.5. Oppgavens oppbygging	4
2. Teoretisk fundament	6
2.1. Samfunnet i endring	6
2.2. Kunnskapsløftet	7
2.2.1. Desentralisering av handlingsnivå.....	8
2.2.2. Ansvarliggjøring av skolen, skoleleder og lærere	8
2.2.3. Vektlegging av generell kunnskap og kompetanse	9
2.2.4. Reformen og læreplaners styringsmakt	10
2.2.4.1. Utdanningspolitiske dokumenters særpreg	11
2.2.5. Kunnskapsretorikken	12
2.3. Nøkkelbegreper i analysen	14
2.3.1. Forholdet mellom samarbeid og læring	15
2.3.1.1. Definisjon av læring	15
2.3.1.2. Den individuelle lærende blir lært opp	16
2.3.1.3. Det sosiokulturelle synet på læring	17
2.3.1.4. Den sosiale enheten som læringssystem.....	18
2.3.2. Sammenhengen mellom læring og kunnskap.....	19
2.3.3. Sammenhengen mellom kunnskap og kompetanse	20
2.3.1. Læring, kunnskap og kompetanse er distribuert	21
2.4. Skoleutvikling.....	22
2.4.1. Teorier om lærende organisasjoner	25

2.4.2. Skolen som lærende organisasjon	28
2.5. Læreres profesjonelle kompetanse	30
2.5.1.1. Diskurser om lærerprofesjonalitet	33
2.6. Oppsummering	34
3. Metode	35
3.1. Vitenskapsteoretisk grunnlag	35
3.1.1. Egen forforståelse av læreres samarbeid	36
3.2. Diskursanalyse.....	36
3.3. Presentasjon av dokumentene.....	38
3.3.1. Kultur for læring og Kompetanse for utvikling	38
3.3.2. Kvalitet i skolen og Kompetanse for kvalitet	39
3.3.3. Læreren, Rollen og Utdanningen	39
3.3.4. Læreplandelene	40
3.4. De analytiske stegene	40
3.4.1. Trinn 1 – Tekstuttrekning og første kategorisering	40
3.4.2. Trinn 2 - Fortellinger om skolen	42
3.4.3. Trinn 3 - Ordteiling	42
3.4.4. Trinn 4- Refleksjon og andre kategorisering.....	43
3.4.5. Trinn 5 - Begrunnelser	44
3.4.6. Trinn 6- Intertekstualitet.....	44
3.4.7. Trinn 7- Identifisering av diskurser.....	45
3.5. Vitenskapsteoretiske betraktninger	45
3.5.1. Validitet	46
3.5.2. Reliabilitet	49
3.5.3. Refleksivitet.....	49
3.5.4. Transparens.....	51
3.5.5. Etikk.....	51
4. Funnpapittel.....	52
4.1. Et gryende bilde av samarbeid.....	52
4.2. Overordnede fortellinger om skolen.....	53
4.2.1. En skole for kunnskapssamfunnet.....	53
4.2.2. Læreren som skolens viktigste ressurs	54

4.3. Hva er samarbeid?	56
4.4. Hvorfor skal lærere samarbeide?	56
4.4.1. Lærere må samarbeide for at elevenes læring skal bli bedre	56
4.4.1.1. Kvaliteten på elevenes læring.....	56
4.4.1.2. Tilpasset opplæring	57
4.4.1.3. Andre måter læreres samarbeid påvirker elevenes læring.....	57
4.4.2. Lærere må samarbeide for å fremme egen og andre læreres læring.....	58
4.4.3. Lærere må samarbeide for at skolen skal bli en lærende organisasjon.....	59
4.5. Hva fører læreres samarbeid til?.....	59
4.5.1. Samarbeid fører til utvikling av skolen	59
4.5.2. Samarbeid fører til mer læring og økt kompetanse	61
4.5.3. Skoleutvikling og kompetanseutvikling som parallelle prosesser	62
4.5.4. Skolenes utfordringer med skole- og kunnskapsutvikling	63
4.6. Intertekstualitet	63
4.6.1. Manifest intertekstualitet	63
4.6.1.1. Aktører.....	64
4.6.1.2. Forskning og undersøkelser	65
4.7. Diskursene	66
4.7.1. Transformasjonsdiskursen.....	66
4.7.2. Forbedringsdiskurs.....	67
4.7.3. Den individuelle diskursen	68
4.7.4. Den kollektive diskursen.....	69
4.7.5. Accountabilitydiskursen	70
4.7.6. Profesjonsdiskursen.....	70
4.7.7. Den nyliberalistiske diskursen.....	71
4.7.8. Kompetanseutviklingsdiskursen	74
5. Diskusjon/ drøfting.....	75
5.1. Diskursenes tyngde i dokumentene	75
5.1.1. Kunnskapsdiskursen som grunnleggende diskurs	75
5.1.2. Kompetanseutviklingsdiskursen mest fremtredende.....	76
5.1.3. Hegemonisk diskurs.....	76
5.2. Dokumentenes dikotomier.....	78

5.2.1. Profesjon vs. livslang læring	78
5.2.2. Kunnskap vs. kompetanse	81
5.2.1. Individ vs. kollektiv	83
6. Avslutning	88
7. Referanser	1
Appendiks.....	10
Vedlegg 1.....	10

1. Innledning

1.1. Tema og kontekst for oppgaven

Tema for denne oppgaven er læreres samarbeid og hvordan fenomenet beskrives i dokumenter tilknyttet skolereformen *Kunnskapsløftet*. Temaet samarbeid er valgt fordi jeg gjennom mine studier i pedagogikk har hatt en særlig interesse for samarbeid, samarbeidslæring og det sosiale aspektet ved læring. Den nyeste skole- og læreplanreformen, Kunnskapsløftet¹ er valgt som kontekst for undersøkelsen min om samarbeid på grunnlag av at reformen er forholdsvis ny, læreres samarbeid synes å tillegges større vekt i pedagogisk debatt og forskning, og reformens tilsynelatende omveltning av det norske utdanningssystemet. Læreres samarbeid har blitt fremhevet gjennom en rekke utdanningspolitiske dokumenter fra 90- tallet (Ekeberg & Holmberg, 2004). Fevolden og Lillejord (2005, p. 119) fremhever blant annet at som et resultat av et økt fokus på læringsutbytte, ble det i 1994 avsatt 190 timer av lærernes arbeidstid til samarbeid. Interessen for samarbeid i utdanningssektoren har dermed vært aktuelt i skolen i en tyveårsperiode.

Dokumentene skal analyseres ved bruk av diskursanalyse. Metoden er godt egnet til å analysere tekster. I tillegg er dokumentene styrende for skolens praksis, og lærere må derfor lese, tolke og forstå reformens innhold, for å gjennomføre praksis i henhold til reformen. Gjennom å gjøre en diskursanalyse av dokumentene kan meningsinnholdet i dokumentene klargjøres, trekkes frem og diskuteres.

Analyse av utdanningspolitiske dokumenter medfører analyse på det institusjonelle nivået, hvor faktorer som angår skolen som institusjon er i fokus. Den politiske bakgrunnen for læreres samarbeid vektlegges derfor i denne masteren. På samme tid viser dokumentene til hvilken praksis som er ønskelig på skolenivå, eller sagt med andre ord; den politiske begrunnelsen for pedagogisk praksis. Selv om oppgaven ikke trekker frem faktisk praksis for lærere som samarbeider, innehar analysen et pedagogisk

¹ Heretter både kalt Kunnskapsløftet og LK06, siden det ikke her er interessant å skille mellom reformene

analysenivå, hvor den pedagogiske bakgrunnen for lærers samarbeid belyses. Begrepet samarbeids pedagogiske implikasjon er dermed også en del av denne analysen.

1.2. Forskningsspørsmål og avgrensning

Denne masteroppgaven skal svare på forskningsspørsmålet; *“Hvilke diskurser om lærers samarbeid er fremtredende i og beskrivende for nyere utdanningspolitiske dokumenter?”*

Ettersom LK06 er en omfattende skolereform, basert på en rekke dokumenter, har jeg måtte velge ut noen av dem. Begrunnelsen for utvelgelsen skisseres i metodekapittelet. Analysen fokuserer på grunnskolen og utelukker dermed hva dokumentene skriver om videregående opplæring. Jeg vil også fokusere på det pedagogiske personalet i grunnskolens samarbeid med hverandre. På den måten utelukkes også hva dokumentene skriver om elevers samarbeid, samarbeid mellom skoleeier og skoleledere, mellom hjem og skole, og mellom skole og PPT og lignende. Den praktiske siden av læreres samarbeid, eller læreres subjektive mening om samarbeid vil ikke bli diskutert, med hensyn til oppgavens omfang. I det følgende vil den politiske bakgrunnen for og hovedelementene i LK06 skisseres.

1.3. Kunnskapsløftet

LK06, som andre skolereformer før den, bygger på mange ulike dokumenter fra forskjellige instanser og interesseaktører. Det er en reform hvis utvikling og utforming går over flere stortingsperioder og regjeringsskifter. Stortinget ga i juni 2004 sin tilslutning til hovedlinjene i Kunnskapsløftet gjennom behandlingen av St. Meld. Nr.² 30. *Kultur for læring* (Det Kongelige Utdannings- og Forskningsdepartement [KUF], 2004b) som også er grunnlagsdokumentet for reformen³. Stortingsmeldingen ble utformet av Regjeringen Bondevik II, en mindretallsregjering bestående av KrF, Høyre og Venstre, med høyses Kristin Clemet, siviløkonom og høyrerepresentant, som

² Før 1. oktober 2009 kaltes Meldinger til stortinget (Meld. St.) for Stortingsmeldinger (St. Meld. Nr.). Jeg bruker St. Meld. Nr. om spesifikke dokumenter utgitt før 01.10.09., og Meld. St om dokumentene generelt.

³ Etter kritikk mot R97/ L97, ble det satt ned et Kvalitetsutvalget for å “beskrive, analysere og vurdere innhold, organisering og kvalitet i grunnopplæringen”. Utvalget ble foreslått av Trond Giske i 2001 (Lindbekk, 2008). Det er dette Kvalitetsutvalgets utredning som dannet grunnlaget for *Kultur for læring*.

Utdannings- og Forskningsminister. I tiden mellom Stortingsmeldingen ble godkjent i statsråd (2. april 2004) og reformen skulle implementeres (i 2006), førte stortingsvalget i 2005 til regjeringsskifte.

Fra oktober 2005 tok regjeringen Stoltenberg II⁴ over, en flertallsregjering bestående av Arbeiderpartiet, Sosialistisk Venstre og Senterpartiet. Utdannings- og Forskningsdepartementet ble omdøpt til Kunnskapsdepartementet [KD], og Øystein Djupedal fra SV ble ny statsråd. Regjeringsskiftet førte til et ministerskifte og KD gikk fra å bli ledet av skolepartiet høyre, og over til å bli ledet av skolepartiet SV, begge vurdert som ytterfløyer sett ut fra valgkampretorikken (Karlsen, 2007, p. 363). Djupedal satt som Kunnskapsminister i perioden fra oktober 2005 til oktober 2007. Da gikk stafettspinnen over til Bård Vegard Solhjell som satt i stillingen oktober 2009. Kristin Halvorsen overtok og innehar stillingen per d.d. Alle disse tre kunnskapsministrene satt som statsråder for SV. Begrepet *kunnskap* har blitt utpekt som denne regjeringens utdanningspolitiske rasjonale (Karlsen, 2007, p. 363).

Reformen Kunnskapsløftet ble iverksatt høsten 2006 og i løpet av skoleåret 2008-2009 var alle trinnene på grunn- og videregående skole innlemmet i reformen. Reformen er knyttet til overgangen mellom industrisamfunn og til et mangfoldig og komplekst kunnskapssamfunn (Dale, 2010, p. 12). Fevolden og Lillejord (2005, s. 9) trekker frem at LK06 ble utviklet som et forsøk på å utforme en skole som kunne imøtekomme kunnskapssamfunnets utfordringer på en effektiv måte. I grove og generelle trekk kan man si at reformen har økt antall skoletimer for barnetrinnet, og skapt et kvalitetsvurderingssystem med nasjonale prøver i sentrale fag. Dale (2010, p. 13) understreker at interessen for resultatvurdering er et kjennetegn ved Kunnskapsløftet som reform. Reformen har også gitt den enkelte skole mer handlefrihet for å nå nasjonalt satte mål for utdanning. Noen av disse målene er bedre tilpasset opplæring, større vekt på grunnleggende ferdigheter⁵ gjennom kompetansemål, fornyelse av ungdomstrinnet og videregående opplæring, og mer samarbeid mellom grunnskolen og

⁴ Også kalt den rødgrønne regjeringa.

⁵ Å kunne uttrykke seg skriftlig, kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne regne, å kunne bruke digitale medier.

lokalt arbeidsliv. Reformens utforming, med generelle lærings- og kompetansemål, setter læreres samarbeid i fokus, for at den enkelte skole skal iverksette reformens mål.

1.4. Eget bidrag til forskningsfeltet

Det er så langt jeg kan finne ikke utført diskursanalyser av hvordan utdanningspolitiske dokumenter forstår samarbeid mellom lærere. Slik sett tilfører mitt bidrag noe nytt til forskningsfeltet. Siden det har vært lite empirisk forskning å bygge direkte videre på, eller ha som bakteppe for teorikapitlet, har jeg valgt å ha teori og forskning relevant for mitt prosjekt i et eget kapittel. Når det gjelder temaet samarbeid, samarbeidslæring, og læring i organisasjoner, eller skolen for den del, er det mye teori innenfor det pedagogiske feltet. Teorikapitlet innebefatter også noen diskursanalyser, utført med andre hovedfokus, som likevel nevner samarbeid. Disse brukes for å underbygge egne funn.

1.5. Oppgavens oppbygging

Kapittel to er viet til relevant teori og forskning. Innledningsvis blir konteksten til Kunnskapsløftet skissert i form av en beskrivelse av hva som kjennetegner dagens samfunn. Deretter vil noen av Kunnskapsløftets sider belyses, før reformer og læreplandokumenters styringsmakt og særpreg skisseres. En oversikt over noen av analysens sentrale begrepers sammenheng vil så illustreres. De siste komponentene av teorikapitlet er viet til forskning og teorier om skoleutvikling og skolen som lærende organisasjon, før teorier og syn på læreres profesjonelle kompetanse trekkes frem.

Tredje kapittel omfatter de metodiske aspektene ved denne forskningen. Eget teoretisk ståsted beskrives, før diskursanalyse som teori og metode klargjøres. Kapitlet inneholder også en presentasjon av dokumentene som ligger til grunn for analysen, samt en begrunnelse for hvorfor disse er valgt ut. Deretter beskrives de analytiske trinnene som er utført i analysen. Til slutt vil vitenskapsteoretiske betraktninger med hensyn til egen forskning diskuteres.

Det fjerde kapitlet er viet til funnene som er kommet frem gjennom analysen. Funnene presenteres som helhetlig tekst, uavhengig hvilket analysetrinn de er et resultat av. Kapitlet avsluttes med å vise hvilke diskurser jeg kom frem til gjennom analysen.

Kapittel fem brukes til å drøfte diskursene i lys av relevant teori. Jeg drøfter om en av diskursene kan sees som et grunnleggende premiss, og hvordan noen av diskursene samlet sett viser en hegemonisk diskurs. Jeg drøfter også noen av dokumentenes dikotomier.

Det siste kapittelet avrunder diskusjonen og viser implikasjoner av forskningen og muligheter for videre forskning.

2. Teoretisk fundament

Dette kapittelet er viet til relevant teori og forskning. Metoden brukt i denne masteroppgaven innebærer et utdanningspolitisk aspekt, fordi dokumentene som analyseres er styringsdokumenter for skolens praksis. Dette kapittelet starter derfor med å skissere det samfunnet som står som skolens kontekst. Deretter blir noen sider av Kunnskapsløftet som reform belyst med forskning. Utdanningspolitiske dokumenters styringsmakt og utforming blir deretter trukket frem. Den rene utdanningspolitiske delen av dette kapittelet avsluttes med å se nærmere på kunnskapsretorikken som kjennetegner dagens samfunn. Denne delen er sentral å ha med i teoridelen fordi den er av betydning for hvordan diskurser oppstår.

Etter hvert som analysen av dokumentene steg frem viste det seg at samarbeid som konsept og fenomen er mest fremtredende gjennom bruk av og fokus på andre begreper samarbeid kan settes i sammenheng med. Disse er læring, kunnskap og kompetanse. Jeg har derfor brukt plass i dette kapittelet til å vise hvordan begrepene henger teoretisk sammen. I de utdanningspolitiske dokumentene argumenteres det for at skolen skal være en lærende organisasjon, noe som krever at lærere samarbeider. Skoleutvikling tillegges stor vekt i reformen. Derfor blir generell teori om lærende organisasjoner gitt oppmerksomhet. Til slutt i dette kapittelet vil læreres profesjonelle kompetanse trekkes frem, fordi dokumentene setter læreres kunnskap og kompetanse og utvikling av denne, i nær relasjon til samarbeid.

2.1. Samfunnet i endring

Dagens samfunn refereres ofte til som et *kunnskapssamfunn* (Aasen, 2006; Bø & Hovdenak, 2011; Fevolden & Lillejord, 2005). Overgangen fra industri- til kunnskapssamfunn har medført en endring fra vare- eller tjenesteproduksjon, til informasjons- eller kunnskapsproduksjon. Dette innebærer at hovedvekten av et lands BNP er basert på kunnskap, noe som gjerne beskrives som kunnskapsøkonomi. Kjennetegn ved kunnskapsøkonomien er at den er direkte basert på produksjon, distribusjon og bruk av kunnskap og informasjon (Gotvassli, 2007, p. 14). Kunnskap presenteres som grunnleggende i et moderne samfunn, og fremstår som et nøkkelbegrep som knytter sammen økonomi og utdanning (Bø & Hovdenak, 2011, p. 219). I

kunnskapssamfunnet er kunnskap og innovasjon de viktigste konkurransefaktorene (Aasen, 2006, p. 26). I følge Florida (2002, i; Fevolden & Lillejord, 2005, p. 15) er snakk om en ny skapende klasse som produserer kunnskap og ideer, og at kunnskap av den grunn er i ferd med å bli den viktigste formen for kapital. Samfunnet kjennetegnes også av globalisering⁶, mangfold, kompleksitet, og av at overnasjonale og mellomnasjonale aktører har større innflytelse på nasjonal politikk. Rizvi og Lingard (2006, p. 247) hevder at de siste årene har ført med seg en tendens til at mellomstatlige organisasjoner har fått stor innflytelse på formingen av utdanningspolicyen på nasjonalt nivå. OECD⁷ er den organisasjonen som har mest innflytelse på norsk utdanningspolicy. Organisasjonen har jobbet i to tiår med temaet kunnskap og kunnskapsøkonomi (Åsgeirsdóttir, 2006, p. 17).

2.2. Kunnskapsløftet

Forandringer i samfunnet som omgir skolen og som skolen er en del av, vil alltid føre med seg krav og forventninger om forandring i skolen (Lillejord, 2003, p. 24). Internasjonale undersøkelser som PISA og PIRLS har de senere år vist at norske elever ikke holder et tilfredsstillende nivå, sett i forhold til andre land det er naturlig å sammenligne seg med. Slike undersøkelser skaper ofte debatter om hvordan skolen kan bli bedre. Erstad og Hauge (2011, p. 14) hevder at data om elevers læring ofte brukes ukritisk som argument for at skolen må endres, noe som kan føre til at endringstiltak iverksettes uten en helhetlig tankegang om hva som påvirker hva, og hvordan skoleutvikling er forbundet med betingelser i skolens omgivelser. Dette understreker Erstad og Hauge (2011) at på sikt kan føre til nye problemer for både samfunn og skole. Lauder, Brown, Dillabough og Halsey (2006, p. 1) fremhever at i dagens samfunn hersker en utbredt tro på utdanningens makt til å påvirke individers og nasjoners velvære. *Hvordan* skoleverket skal gjøre dette, medfører ikke samme konsensus. LK06

⁶ Lauder et al. (2006, p. 31) sier at definisjoner av globalisering stort sett inneholder disse kjennetegnene: global markedsøkonomi, nedbygging av nasjonsgrenser, verdensomspennende nettverksbygging, en global flyt av informasjon, ideer, musikk, film, varer, tjenester, turisme, penger osv., rask spredning av teknologi, kunnskap og ideer, samt komprimering av tid og sted.

⁷ Organisation of Economic Co-operation and Development. OECD er en interesseorganisasjon som er oppretta på internasjonalt nivå, for å støtte bærekraftig økonomisk vekst, øke sysselsetting, heve levestandard, opprettholde finansiell stabilitet, assistere andre lands økonomiske utvikling og bidra til vekst i verdenshandelen (OECDs hjemmeside).

er en reform som understreker et behov for kunnskapsløft og kompetanseheving både for elever, men også for lærere i den norske skolen. Samarbeid trekkes frem som ønsket arbeidsform blant lærere for å møte reformens mål.

2.2.1. Desentralisering av handlingsnivå

Reformen har ført til systemendringer i hele utdanningssystemet. LK06 understreker skoleeiers rolle, vektlegger lokale behov og det organisatoriske perspektivet. En del av de bestemmelsene som under M87⁸ ble tatt lokalt, ble sentralisert under R97⁹, er igjen desentralisert med et stort handlingsrom og ansvar til lokale skoleeiere og skoler (Engelsen, p. 17). Det organisatoriske perspektivet kommer til syne gjennom reformens vekt på at skolen skal være en lærende organisasjon, og gjennom fokus på at den enkelte skole skal utforme lokale læreplaner. Begge disse fordrer samarbeid blant det pedagogiske personalet på skolen.

2.2.2. Ansvarliggjøring av skolen, skoleleder og lærere

Dale (2010, p. 21) peker på at reformen særlig er knyttet til to fenomener; å forandre undervisning og læring i skolen i samsvar med kunnskapssamfunnet, og vektleggingen av resultatvurdering av elevene. LK06 fokuserer på elevenes kompetanse og elevaktivitet i det faglige arbeidet (Dale & Wærness, 2006, p. 17). Kunnskapsløftet er derfor opptatt av å ivareta det utdanningspolitiske kravet og idealet om *tilpasset opplæring*. Målet med tilpasset opplæring er å skape større likhet i læringsutbyttet til elevene. Begrepet kan forstås som et ideal det er opp til hver enkelt skole å gjøre meningsfylt. I følge Lillejord (2003, p. 12) er idealet om tilpasset opplæring selve bærebjelken i enhetsskolen. I politisk forstand blir begrepet brukt som en måte å sikre kvalitet i opplæringen (Bachmann & Haug, 2007). Reformen har påført den enkelte skole større ansvar for kvaliteten. Kvalitetsfokuset viser seg på tre måter påpeker Bachmann og Haug (2007, p. 266). For det første har kritikken mot skolen økt. Det andre er at det er økt oppmerksomhet mot prosesser og resultat, og mindre mot rammer og struktur som forklaring på kvalitet. For det tredje er det mindre fokus på tiltak som gjelder for hele elevmassen, og større vekt på hensynet til den enkelte elev og tilpassa

⁸ Mønsterplanen fra 1987

⁹ Reform 97

opplæring. Den klare ansvarliggjørelsen av den enkelte skole er et kjennetegn i LK06, og skal være med på å øke kvaliteten i den norske grunnopplæringa.

2.2.3. Vektlegging av generell kunnskap og kompetanse

Et kjennetegn ved kunnskapssamfunnet er at generell kunnskap, omstillingsevne og læringsstrategier som setter individer i stand til å tilegne seg ny kunnskap og kompetanse vektlegges, også kalt livslang læring. LK06s læreplaner setter frem generelle lærings- eller kompetansemål som lærerne og skoleledere skal konkretisere og systematisere, gjennom lokalt læreplanarbeid, noe som krever samarbeid mellom lærere.

Flere teoretikere har trukket frem problemet med å fremme kompetansemål *uten* retningslinjer for hvordan lærere skal bevege seg fra kompetansemålene til de konkrete læringssituasjonene eller hvordan vurdering av læringen skal gjennomføres. Germeten og Lea (2005) påpeker at de nye læreplanene viser ikke til prinsipper og retningslinjer for arbeidsmetoder eller organiseringsformer. Engelsens (2009, p. 83) fremhever at det var det samme som skjedde under mål/ middel-pedagogikken på 60- tallet. LK06 tar ikke hensyn til forskningsfunn fra denne tiden, som viser at hvis presiserte mål skal kunne nyttiggjøres av lærerne må de tilby konkret hjelp og veiledning. Som Harbo, Lysne og Stenhouse (1974, p. 32) sa på 70- tallet;

“En af de mest utbredte illusioner i nutidens pædagogik er den, at det at opstille et mål eller formål for undervisningen er omtrent ensbetydende med at vide, hva man pædagogisk skal gjøre, ja næstendels at have gjort det”

Ut fra kritikken mot LK06 er disse ordene fremdeles gjeldende. St. Meld. Nr. 31. *Kvalitet i skolen* søkte å bøte på dette ved å utarbeide veiledningsmateriell for å tydeliggjøre intensjonene i reformen. Engelsens (2009, p. 89) trekker frem at så lenge konkrete retningslinjer ikke blir gitt, vil implementeringen av reformen og læreplanen raskt bli en “prøve og feile”- prosess. Det vil også lett føre til det som læreplanstudier har påvist; at det lokale nivået tilpasser reformen til den allerede etablerte praksis. Skjer dette vil det vanskelig la seg gjøre å oppnå de forbedringene som visjonene og intensjonene for reformen fremsetter (Engelsen, 2009, p. 89).

2.2.4. Reformen og læreplaners styringsmakt

Målene, innholdet og verdigrunnlaget utdanningsinstitusjoner til enhver tid følger, blir i stor grad bestemt av utdanningspolitiske dokumenter, som Meldinger til Stortinget, læreplaner, reformer og lignende. Disse gjenspeiler det politiske ståstedet til regjeringene som utformer dem. Ludvigsen og Løkensgard Hoel (2002, p. 15) fremhever at

“ideer om reformer og nye former for praksis i utdanningssektoren kan betraktes som et viktig samfunnsfenomen uavhengig av hvilke historiske perioder man tilhører”.

Læreplanene skiftes ut med jevne mellomrom; fra 70- tallet omtrent hvert decennium. Kunnskapsløftet er både en utdanningsreform og en læreplanreform. En utdanningsreform blir av Engelsen (2009, p. 64) beskrevet som

“store systemendringer som blir gjennomført i hele utdanningssystemet [...] En *læreplanreform* er gjerne en del av en utdanningsreform. Læreplanendringene blir foretatt for å informere brukerne (skoleeier, skoler med ledere, lærere, elever og foreldre) om viktige trekk ved reformen og hvordan den kan bli implementert. LK06 er et resultat av en slik læreplanreform”.

I denne oppgaven brukes både dokumenter som er en del av utdanningsreformen og som er en del av læreplanreformen.

Læreplanene er forvaltningsdokument som setter rammen for virksomheten i skolen. Av statlige styreformere trekkes nasjonale læreplaner frem som de viktigste (Dale, 2009, p. 12; Imsen, 2004, p. 316; G. S. Rønning, 2010). Formelle læreplaner er dokumenter som legitimerer, kommuniserer og normerer hva skole og utdanning skal handle om (Dale, 2009, p. 12). LK06 er et resultat av en slik læreplanreform. Dale (2009, p. 12) påpeker at læreplanene har et samfunnsmandat som forplikter opplæringsinstitusjoner i forhold til mål og retningslinjer, den skaper et rom for handlinger og aktiviteter gjennom innholdsbeskrivelser og prinsipper, for å organisere og vurdere elevene. Læreplanene sier dermed noe om hva som skal gjøres i hvilke fag på ulike trinn, samt fordelingen av timer på ulike fag. Dette er læreplanens substansielle side. Læreplanens funksjonelle side er at den samtidig er et statlig styringsdokument, et arbeidsredskap og en veiledning for lærere og elever og til informasjon til foresatte (Dale, 2009; Engelsen, 2009, p. 80). G. S. Rønning (2010) supplerer dette med å fremheve av læreplanenes funksjon er å formidle myndighetenes intensjoner med utdanning og å styre det

offentlige skoleverket i ønsket retning. Slike planer legitimerer også innholdet i utdanningen.

2.2.4.1. Utdanningspolitiske dokumenters særpreg

Utdanningspolitiske dokumenter preges av en særegen tekstsjanger. Engelsen (2009, p. 68) fremhever at læreplaner representerer en teksttype med karakteristiske kjennetegn. Slike kjennetegn er pluralistiske kompromissformuleringer, harmoni- og konsensusformuleringer, styringstekster og tekster på formuleringsarenaen (Engelsen, 2009). Pluralistiske kompromissformuleringer innebærer at dokumentene gir et inntrykk av enighet. Denne enigheten vil forsvinne ved forsøk på å tolke teksten, da teksten kan tolkes i mange retninger. Som et eksempel kan læreplanens generelle del trekkes frem, som ikke er ny for LK06. Læreplanen fra KL06 bygger på tidligere reformers læreplaner. Den generelle delen av læreplanen er beholdt fra tidligere læreplaner, og ble utviklet på 90- tallet (L93 og L97) (Engelsen, 2009, p. 80; Karseth & Engelsen, 2007, p. 405). Lillejord (2003, p. 73) påpeker at i læreplanens generelle del kan det se ut som om alle politiske grupperinger har fått med noen av sine hjertesaker, og at grensene mellom det som tidligere var tydeligere ideologiske motsetninger i skoledebatten har blitt mer uklar. Denne tendensen ble synlig fra 80- tallet påpeker Telhaug (1992, i; Lillejord, 2003, p. 72ff), hvor partiprogrammene til forveksling begynte å ligne på hverandre. Lillejord (2003, p. 73) ser dette som et internasjonalt fenomen, hvor “sirkulerende ideer” som har fått særlig fotfeste innenfor lærerorganisasjoner, artikler og konferanser er ideer som markedskrefter, nyliberalisme, kvalitetssikring og brukermedvirkning.

Dokumentenes formuleringer blir i stor grad gjort i komitearbeid, ved utredninger og forhandlinger hvor mange ulike instanser og interessegrupper søker å gjøre sin innflytelse gjeldende (Engelsen, 2009). Det må derfor inngås kompromisser om tekstens innhold, og som et resultat blir retningslinjer ofte vide og vage. Som Engelsen (2009, p. 81) fremhever gir synspunktene i læreplanverkets ulike deler ikke samsvarende styringssignaler. Hun påpeker at i dokumentene kan man “begrunne og legitimere nesten ethvert pedagogisk standpunkt og nesten enhver form for opplæringspraksis”. Dokumentene setter derfor skoler og lærere som skal tolke disse i en uforutsigbar posisjon, hvor de vage og diffuse formuleringene gjør at det kan være vanskelig å trekke entydige retningslinjer for virksomheten i skolen (Engelsen, 2009, p. 79). En læreplan

er som vi har sett et resultat av politiske kompromisser. Politisk sett hersker det en uenighet om hva skolen skal være (Lillejord, 2003, p. 72), og skolen blir fort en kasteball i den offentlige debatten uten at argumentene kan sies å være forankret i forskningsbasert innsikt i skolen (Erstad & Hauge, 2011, p. 14).

2.2.5. Kunnskapsretorikken

Den Rød- grønne regjeringens utdanningspolitiske rasjonale har blitt identifisert som *kunnskap*, og begrepet gjennomsyrrer regjeringens politiske plattform (Karlsen, 2007, p. 364). Dette er omdøpingen av Utdannings- og Forskningsdepartementet til Kunnskapsdepartementet (under ledelse av en Kunnskapsminister), og ikke minst navnet på reformen, gode eksempler på. Alle i samfunnet; politiske aktører, foreldre, lærere, skoleledere, vil kunne være enig om at økt kunnskap er ønskelig i grunnskoleutdanningen. Det vil derimot være strid om hva som er viktig kunnskap, og hvordan denne skal erverves.

Karlsen (2007) skisserer kunnskapsbegrepets internasjonale historie, og trekker frem at kunnskap ble koplet til økonomi allerede på 60- tallet, men fikk økt oppmerksomhet fra 80- tallet, og begrepet kunnskap ble samtidig knyttet til økt konkurranseevne innenfor den globaliserte økonomien (Välimaa, 2007, i; Karlsen, 2007, p. 364). I denne perioden ble det også satset systematisk på utdanning som ga basiskunnskaper og ferdigheter; et virkemiddel for økonomisk vekst (Stehr, 1994, Mansell & When, 1998, i; Karlsen, 2007, p. 364), med mål om å skape et kunnskapssamfunn.

Andersen, Clematide og Høystrup (2004, p. 9) understreker at rollen OECD har fått som overnasjonal organisasjon for utdanningspolitikken har påvirket synet på og innholdet i, begrepet kunnskap. Kunnskap har en tendens til å reduseres til statistikk og informasjon, til en ressurs som kan måles og lagres i individet, uten at situasjonene, konteksten eller de sosiale relasjonene kunnskapen er en del av blir tatt med i beregningen (Schneider, 2007, i Filstad, 2010, p. 96). Som Hildebrandt og Brandi (2000, i; Filstad, 2010, p. 96) så treffende formulerer seg; kunnskap blir ofte redusert til en ressurs som lagres i enkeltindividet som en slags “kompetansegull”, noe som gjør at vi kan miste av syne mye av forståelsen av kunnskap i organisasjoner. Begrepet kunnskap blir knyttet til begreper som intellektuell og human kapital (Andersen, et al.,

2004, p. 9; Filstad, 2010, p. 96). Filstad og Blåka (2005, i; Filstad, 2010) fremhever at forståelsen av kunnskap som ressurs, ikke bærer med seg en helhetlig forståelse av hva kunnskap er. På den andre siden, hevder Fevolden og Lillejord (2005, p. 16), vil skolen alltid ha et bredere kunnskapsbegrep enn vanlige markedsaktører.

Mange av debattene rundt LK06 er preget av en oppfatning om at reformen går i konservativ retning, og at det nyliberalistiske elementet som ble innført med R97 har blittforsterket, og disse vises i reformen på flere måter. For eksempel har grunnlagsdokumentet for *Kunnskapsløftet*, St. Meld. Nr 30. *Kultur for læring* undertittelen *En skole for kunnskap, mangfold og likeverd*. Tønnesen (2004, p. 159) påpeker at mangfold er uløselig knyttet til begrepet valgfrihet, en kjerneverdi for liberalistisk tenkning. Dette aspektet ved LK06 belyser to sider; frihet til å velge skole, og et større handlingsrom for den enkelte skole. Kravet om utvidet mangfold innebærer at skolene i større grad selv kan bestemme organisering og arbeidsmåter, fordi dette fremsettes som en forutsetning for at skolen skal være en lærende organisasjon. At reformen innebærer nyliberalistisk perspektiv kan i tillegg sees ut fra en evaluering av reformen, hvor effekt og læringsutbytte var i hovedfokus i ett av tre områder av evalueringen (Ottosen, 2009, p. 84).

Organiseringen av skolen og offentlig sektor generelt, har gjennomgått en forandring. Styringsformen som kjennetegner offentlig sektor kalles New Public Management (NPM). NPM kan betraktes som en særegen forvaltningsfilosofi for sektoren (Holte, 2011, p. 50). Hjort (2006, p. 336) fremhever at NPM- strategien representerer et forsøk på å omstille de store offentlige sektorer til hel eller delvis markedsbasering uten å gi slipp på politiske kontroll. Innføringen var et forsøk på å bruke markedet eller markedsliknende økonomiske incitamenter til å implementere sentralt, politisk fastsatte målsetninger. Hun (2006, p. 336) påpeker også at i løpet av dette moderniseringsprosjektet har omstilling gått fra sentral regelstyring gjennom desentralisert rammestyring, til en ny form for resentralisert resultatstyring. NPM innebærer en oppsplitting av homogene forvaltningsstrukturer gjennom differensiering, mer autonomi til lokale ledere, økt bruk av mål- og resultatstyring, rapportering av resultat og belønnings- og straffesystemer, fleksibel og individuell personalpolitikk, konkurranseutsettelse med økt vekt på service, kvalitet og brukerstyring, kostnadskutt

og budsjettdisiplin (Holte, 2011). LK06 har lagt vekt på resultatstyring gjennom økt fokus på læringsutbytte, målt i resultater av nasjonale prøver, styring gjennom kompetansemål og desentralisert beslutningsnivå til skoleleder og lokale skoleeiere. Selv om reformen er en videreføring av utdanningspolitikken slik den kom til uttrykk gjennom R97, har LK06 en klarere sammenheng med NPM (Ottosen, 2009).

Utdanningens rolle for staters konkurranseevne viser til et endra syn på utdanningens nytte. Nyttetanken i utdanning er ikke et ukjent fenomen, påpeker Telhaug (2005, i; Ottosen, 2009, p. 85), og trekker frem at nyttetanken tidligere har vært knyttet til åndelig fornyelse, nasjonal integrasjon og sosial utjevning. Fevolden og Lillejord (2005, p. 16) hevder at før i tiden var man like opptatt av kunnskapens personlighetsutviklende funksjon som av den økonomiske nyttefunksjonen. I dag har demokratiaspektet og den personlige utviklingen en tendens til å bli nedtonet til fordel for markedslogikken (Andersen, et al., 2004).

For at reformen skal nå sine mål, kreves det at lærere samarbeider. Vi skal nå bevege oss over på teori om sentrale begreper. I dokumentene koples samarbeid med andre begreper. For å kunne belyse funn med forskning og teori er det viktig å belyse begrepene sammenheng her. Dette vil innebære kobling mot *læring* fordi samarbeid i dokumentene trekkes frem som verktøy for mer kunnskap og kompetanse hos lærerne, noe som innebærer nettopp læring. Vi skal nå se nærmere på hvordan begrepene kobles samarbeid, læring, kunnskap og kompetanse henger sammen.

2.3. Nøkkelbegreper i analysen

Analysen bygger på en forståelse av at noen begreper henger semantisk sammen med begrepet *samarbeid*. Disse begrepene er læring, kunnskap og kompetanse. Begrepene sammenheng vil skisseres i det følgende. Alle tre begrepene brukes i dagligtale så vel som i forskning og teorier, og begrepene meningsinnhold kan derfor variere i stor grad. Gotvassli (2007, p. 21) fremhever at læring, kunnskap og kompetanse er begreper som henger sammen og som kan være vanskelig å skille mellom. Jeg vil starte med å gi en innledende forståelse av *læring*, og vise hvordan samarbeid knyttes til teorier om læring. Deretter blir læringsbegrepets tilknytning til *kunnskap* skisseres. Tilslutt vil sammenhengen mellom kunnskap og kompetanse belyses.

Begrepet samarbeid er vanlig å bruke og favner vidt. Synonymer til samarbeid er *samdrift, samspill, samvirke, interaktivitet, kompaniskap, teamwork og kooperasjon* (Aurstad, Bieltvedt, Lauvstad, & Steinfeldt-Foss, 2010, p. 150). I ordbøker vil man finne definisjoner av samarbeid som; “det å arbeide i (avtalt, ordnet) fellesskap” (Aurstad, et al., 2010). I denne sammenhengen forstås begrepet i vid forstand, som et arbeid i fellesskap eller gruppe, å arbeide sammen med andre lærere, hvor lærere hjelper hverandre og er opptatt av felles arbeid. Begrepet fordrer derfor en *deltakelsesdimensjon*, fordi samarbeid krever deltakelse.

2.3.1. Forholdet mellom samarbeid og læring

I pedagogisk litteratur knyttes ofte samarbeid og læring sammen, for eksempel gjennom sosiokulturelle syn på læring. Begrepet læring gir assosiasjoner til å tilegne seg noe, til undervisning, til å kunne noe nytt. Begrepets innhold har vært i stadig forandring, og henger sammen med ulike vitenskapelige paradigmer, synet på læring og den lærende. Høyrup (2004, p. 77) påpeker at læring er et vanskelig begrep å jobbe med i forskning fordi læringsprosesser ikke viser seg direkte, men hovedsakelig uttrykkes gjennom endring i handlinger og måter å forholde seg til noe på.

2.3.1.1. Definisjon av læring

Læring har en dobbeltbetydning på norsk. Det viser både til en prosess og et resultat, og det er ikke alltid avklart om man mener det ene, det andre eller begge deler. Wadel (2002, p. 20) mener det kan være lurt å holde de to meningene adskilt slik at man kan se på “hvordan læring som prosess kan påvirke læring som resultat og videre hvordan resultatet kan fremskynde eller blokkere den videre læring som prosess”. Det finnes utallige definisjoner av læring. Jeg vil i denne sammenhengen trekke frem Lais (2004, p. 55, i Gotvassli, 2007, p. 28) definisjon på læring; “Læring er tilegnelse av ny eller endret kompetanse - i form av kunnskaper, ferdigheter, evner eller holdninger – som gir relativt varige endringer i en persons atferdspotensial”. Definisjonen viser til at det skjer en endring enten kognitivt eller atferdsmessig hos den lærende (Salomon & Perkins, 1998, p. 2). Læring innebærer både en individuell og en kollektiv side, eller som Wadel (2002, p. 20) sier, en intra- og en interpersonlig, som ofte står i et dynamisk forhold til hverandre. Den intrapersonlige siden er den kognitive prosessen som skjer når noen lærer noe. I nyere tids læringsteorier finner vi et klart fokus på de sosiale

sidene ved læring. De ulike synene på læring vil bli skissert gjennom Salomon og Perkins (1998, p. 3) kategorisering av teorier om læringens sosiale aspekt. Salomon og Perkins har kategorisert de sosiale sidene i læringsteorier i seks ulike teorifelt. I denne sammenhengen er tre av dem av særlig interesse.

2.3.1.2. Den individuelle lærende blir lært opp

Den første kategorien Salomon og Perkins (1998, p. 4) trekker frem kalles “*active social mediation of individual learning*”. I denne kategorien viser den sosiale delen av læringen til at læring skjer når en person eller et team hjelper et individ å lære. Dette er en av de mest fundamentale sosiale former for læring. I slike situasjoner hjelper en *facilitating agent* den som skal lære ut fra kritiske betingelser for læring. Dette er ikke ulikt når en lærer hjelper en elev, noe som også forfatterne understreker ved å si at læringen lettest gjennomføres en til en, eller en til mange. Et team eller en annen person kan hjelpe individet med individets forsøk på å løse en oppgave eller et problem.

Dette synet på læring sammenfaller i stor grad med metaforen for læring som *tilegnelse*. Slike teorier fokuserer på den individuelle lærende hvis tilegnelse av kunnskap og kognitive ferdigheter blir sett på som overførbare varer (Salomon & Perkins, 1998). Det er dette Anna Sfard (1998, p. 5) kaller tilegnelsesmetaforen for læring. Slike teorier kan betegnes som *cognitive acquisition-oriented* (Salomon & Perkins, 1998), og impliserer at læring er en individuell prosess, der den lærende erverver kunnskap gjennom overføring og internalisering. Litteraturen om læring som overføring innebefatter tilegnelse av kunnskap både som passiv og aktiv prosess hos den lærende (Sfard, 1998). Læring som passiv prosess kan knyttes til Freires (1999, p. 54) begrep om bankundervisning, hvor den som lærer sammenlignes med bankkontoer som skal fylles med informasjon. Jo mer som blir satt inn på kontoen, dess bedre synes både læreren og læringen å være. Filstad (2010, p. 29) påpeker at utviklingen innenfor læring har hatt utgangspunkt i nettopp tilegnelsesmetaforen, som betrakter hjernen som en beholder som skal fylles med kunnskap, og den lærende som eier av denne kunnskapen. Ikke alle kognitive læringsteorier ser på den lærende som passiv, vel å merke.

2.3.1.3. Det sosiokulturelle synet på læring

Det andre synet på læring som Salomon og Perkins (1998) trekker frem er “*social mediation as participatory knowledge construction*”. Dette er en sosiokulturell forståelse av læring, hvor den sosiale konteksten betraktes som en arena man kan tilegne seg og konstruere kunnskap. Interaksjonen fungerer som det sosialt delte verktøyet for tanker. Dermed er læringsproduktene av systemet, konstruert sammen av deltakerne, distribuert mellom alle, mer enn eid av de individuelle deltakerne (Salomon & Perkins, 1998, p. 4). Etienne Wengers *praksisfellesskap* kan plasseres under denne paraplyen. Wenger (2004, i; Bunting & Rønning- Arnesen, 2010, p. 88) peker på at læring i praksis innebærer tre dimensjoner: gjensidig engasjement, felles virksomhet og et felles repertoar. Wadel (2002, p. 50) trekker frem at praksisfellesskap er viktige for læring i alle organisasjoner, men at de er avgjørende for organisasjoner om anerkjenner kunnskap som sin grunnleggende ressurs. Begrepet praksisfellesskap, hevder Wadel (2002, p. 50) skiller seg fra andre typer nettverk, fordi det handler om felles praksis. Det skiller seg også fra team med at det er læringen som skjer i fellesskap som holder fellesskapet sammen, og definert av kunnskap, ikke bestemte oppgaver. Dette er ikke Bunting og Rønning- Arnesen (2010, p. 88) enig i, og hevder at teamarbeid handler om å skape felles forståelse av oppgaven man er satt til å løse. Uansett om man er enig med den ene eller andre, læring i et slikt perspektiv ansees som en kollektiv, deltakende og aktiv kunnskapskonstruksjon og – prosess, som vektlegger kontekst, interaksjon, og ytre omstendigheter (Salomon & Perkins, 1998).

Det er dette Sfard (1998, p. 6) kaller deltakermetaforen for læring. Hun påpeker også at nye studier domineres av et slikt perspektiv på læring. Læringssynet impliserer at læring er en innvielses- og sosialiseringsprosess av nykommere i et praksisfellesskap, hvor lærere (eksperter) og lærende (noviser) produserer kunnskap sammen. Læring i et slikt perspektiv indikerer *handling* (Sfard, 1998), og læring forstås som en kontinuerlig strøm av handlinger og læringsaktiviteter som ikke kan vurderes separat fra den sosiale konteksten de skjer i (Filstad, 2010, p. 29). Säljö (2006, p. 46) fremhever deltakselsdimensjonen ved å si at læring skjer i første rekke gjennom deltakelse i aktiviteter og som en konsekvens av denne deltakelsen, ikke gjennom undervisning. I følge Raaheim og Wankowski (2003, p. 7) vil man alltid lære noe selv når man lærer noe bort til andre. De sier også at “det [er] nære slektskap mellom en persons egen

utvikling og forsøk på å medvirke til andres læring” (2003, p. 47). I et samarbeidsforhold vil rollene som *lærer- lærende* hele tiden skifte mellom deltakerne. Perspektivet legger vekt på nettopp at mennesker ikke er isolerte skapninger, men et flokkdyr som utvikles og lærer gjennom samhandling med andre mennesker. Den sosiale konteksten legger premissene for læringen.

Salomon og Perkins (1998, p. 2), Sfard (1998, p. 5) og Filstad (2010, p. 29) peker alle på at selv om det ser ut som om den sistnevnte metaforen for læring overkommer alle tidligere paradokser, kan det tenkes at deltakermetaforen inneholder sider som ikke er synlige for oss enda. Forfatterne understreker at man derfor bør bruke begge metaforene fordi de utfyller hverandre. Kritikken av det ene synet på læring, er styrken til det andre og omvendt. Tilegnelsesmetaforen kritiseres for å overse betydningen av sosialt miljø, menneskelig interaksjon og persepsjon i sosiale sammenhenger. Deltakerperspektivet kan kritiseres fordi det mister individet av syne.

2.3.1.4. Den sosiale enheten som læringssystem

Et tredje syn på læring er hva Salomon og Perkins kaller “*the social entity as a learning system*”. Læringen innenfor et slikt syn foregår innenfor et team, organisasjon, kultur eller andre typer kollektiv. Synet på læring henger sammen med teorier på lærende organisasjoner. Sentrale bidragsyttere innenfor slike teorier er blant andre Argyris og Schön, Senge og von Krogh et al. hvis teorier skal skisseres senere. Perspektivet innebærer at det ikke nødvendigvis er slik at en hjelper en annen å lære, men fokuset faller på en kollektiv medvirkning som et hele tilegner seg mer kunnskap, forståelse, ferdigheter. En forretningsorganisasjon utvikler interne prosedyrer, basert på felles tause antagelser som møter kunde krav mer effektivt og raskt. Slike handlinger trenger ikke være skrevet ned eller utført av et individ men de hever prestasjonen til organisasjonen. Gruppen konstituerer et felles læringssystem som vil fungere bedre eller dårligere som en lærende alt etter om hvor godt strukturene imøtekommer kritiske betingelser for læring (Salomon & Perkins, 1998, p. 5). Skolen som lærende organisasjon er et uttrykk for denne siden av sosiale syn på læring.

Jeg har nå skissert opp tre ulike perspektiver på hvordan læring og samarbeid kobles sammen. Oppgaven bygger som tidligere nevnt på at samarbeid også henger sammen

med to andre begreper, kunnskap og kompetanse. Disse begrepenes kobling vil bli skissert i følgende del.

2.3.2. Sammenhengen mellom læring og kunnskap

Det er meningsløst å snakke om læring uten å inkludere begrepet kunnskap, fordi disse er uløselig knyttet til hverandre. Jeg vil påstå at kunnskap er læringens resultat. For å bedre vise hvordan begrepene henger sammen vil jeg først gå inn på hva kunnskap er. Noe av problemet med å forklare, konkretisere og definere kunnskap ligger i at begrepet brukes på mange måter. Også i forskning kan begrepet være vanskelig å bruke. Som Filstad (2010, p. 95) fremhever, omfattes kunnskapsbegrepet av mange teoretiske definisjoner, forskningsbaserte tradisjoner og perspektiver. Ulike fagtradisjoner forholder seg derfor ulikt til begrepet. Filstad påpeker at;

“Kunnskapsbegrepet må inkludere både epistemologi og ontologi, som betyr at kunnskap både er et spørsmål om å vite hva og å vite om, og at kunnskap utvikles gjennom å være deltaker i sosial praksis” (Filstad, 2010, p. 97).

Begrepet *kunnskap* ble utviklet i industrisamfunnet, men har fått et nytt innhold i senere tid, og innebærer nå både en praktisk utførende og en reflekterende side. Gotvassli (2007, p. 30) påpeker at kunnskaper innebærer både kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Dette kan trekkes tilbake til begrepet læring, som er mest synlig gjennom praktisk utførelse, men også har en klar sammenheng med den kognitive siden. Filstad (2010, p. 107) peker på to dominerende hovedtyper av kunnskap. Den første er den eksplisitte og formelle kunnskapen som beskrives som påstående og forklarende av kognitive psykologer. Den andre er en praktisk anvendelig kunnskap, som gjerne er prosessbasert og taus. De to typene kunnskap har ofte blitt forsket på separat, hvor den første sees i sammenheng med utdanning av individet og den andre i forhold til praktisk kunnskap i arbeidssituasjoner. Dette skillet er nå mindre på grunn av et økt fokus på interrelasjonen mellom kunnskap og handling, og at disse to delene av kunnskap ikke kan settes opp som et dikotomisk forhold (Filstad, 2010, p. 107).

Innenfor sosiokulturelle perspektiv er kunnskap forstått som kumulativ og innebygd i praksiser og artefakter som vi ikke klarer oss uten. Læring er på ingen måte begrenset til undervisning eller til skolen som institusjon, selv om den har vokst frem som den viktigste arenaen for læring i vårt samfunn. Ludvigsen og Løkensgard Hoel (2002, p. 16) trekker frem at innenfor et sosiokulturelt ståsted er kunnskap sosialt og kulturelt

konstruert. Det vil si at kunnskap “utvikles, holdes ved like og endres i en historisk, sosial og kulturell kontekst der mennesker samhandler med hverandre og med de kontekstene de er en del av” (Ibid. , p. 16). Grunnen til at læring og skole har en tett semantisk forbindelse forklarer Säljö (2001, p. 211) med at “den tiltakende kompleksiteten i samfunnet med en stadig større avstand mellom ulike virksomhetssystemer og læring har ført til det vi kan kalle en institusjonalisering av læring, eller - rettere sagt - av utdanning”. Med dette menes at læringens produkt, *kunnskap*, ikke først og fremst læres på den arenaen, eller i det virksomhetssystemet, den er ment brukt i. Dette kan føre til diskrepans mellom det man lærer i offentlig utdanning, og kunnskapen man har bruk for i praksis i arbeidslivet. Det er nettopp dette Kunnskapsløftet søker å motvirke.

2.3.3. Sammenhengen mellom kunnskap og kompetanse

Kompetanse har i løpet av de siste 15 -20 årene gradvis blitt et nøkkelord innenfor utdanning. Kompetanse har tatt over den tradisjonelle posisjonen som *kunnskap* og *dyktighet* har hatt som uttrykk for læringsutfall (Illeris, 2009, p. 1). I likhet med samarbeid og læring, er også kompetanse et begrep som brukes i dagligtale. En vanlig måte å definere kompetanse på finner vi hos Nordhaug (1993, i Skogstad & Einarsen, 2005, p. 149): “*Kompetanse defineres som en samling av individets kunnskaper, evner og ferdigheter*”. Definisjonen inneholder tre komponenter. Vi ser at kunnskap er en del av et mer omfattende begrep.

Et nærmere blikk på komponentene i definisjonen er å finne hos Skogstad og Einarsen (2005) som skriver at *kunnskap* refererer til det noen vet, det vil si hvilken informasjon han eller hun innehar. En slik forståelse av begrepet kan knyttes tilbake til industrisamfunnet hvor begrepet oppstod. *Evner* dekker hvilket potensial en person har når det gjelder talenter og egenskaper som påvirker mulighetene til å utføre en oppgave. Den siste komponenten, *ferdigheter*, “refererer til en spesiell dyktighet i det å utføre gitte arbeidsoppgaver og må sees som et atferdsrepertoar som er automatisert gjennom øvelse og dermed noe som krever lite oppmerksomhet og lite tenkning” (Lunde, 1998, i Skogstad & Einarsen, 2005, p. 149). Definisjonen trekker dermed også paralleller til den praktiske siden av læringsadferd. Kompetansebegrepet er sammensatt, flerdimensjonalt og definert på ulike måter. Gotvassli (2007, p. 23) påpeker at “de fleste

definisjoner inneholder begreper som; å kunne utføre funksjoner, handlingsberedskap, tilstrekkelig kunnskaper, ferdigheter, evner, holdninger, erfaringer”. Mange av definisjonene har delvis fjernet seg fra å fokusere på individuelle ferdigheter, til å fokusere mer på kompetanse i organisasjonsmessig sammenheng. Kompetanse i organisasjonsmessig sammenheng trekker tråden tilbake til begrepet om samarbeid.

På engelsk har kompetansebegrepet to betydninger, *competency* og *competence* (Kurz & Bertram, 2002, i Skogstad & Einarsen, 2005, p. 150). På norsk vil dette kunne tydeliggjøres gjennom hjelpeverbene det “å *ha* kompetanse” og det “å *være* kompetent”.

Competency eller å ha kompetanse

“handler om det repertoar av evner, kunnskaper og ferdigheter som vi bærer med oss og som vi potensielt kan ta i bruk for å løse arbeidsoppgaver og nå mål. Begrepet refererer dermed til det potensialet personen har for å *kunne* være dyktig” (Skogstad & Einarsen, 2005, p. 150).

Begrepet viser på den måten til en kognitiv side, og viser til kompetanse som en egenskap. På den andre siden handler *competence* eller å *være kompetent* om faktisk handling og bruk av kunnskaper og ferdigheter i gitte situasjoner (Skogstad & Einarsen, 2005, p. 150). Cheetham og Chivers (2005, p. xi) definerer å *være kompetent* som en “overall, effective performance within an occupation which may range from the basic level of proficiency through to the highest levels of excellence”. Kompetansen vises med andre ord i atferden. Skogstad og Einarsen (2005, p. 150) konkluderer dermed med at begrepene skiller mellom “det å inneha kompetanse som en type potensial på den ene side, og det å vise seg kompetent i praksis på den annen”.

Jeg har nå vist hvordan læring kan henge sammen med kunnskap og kompetanse. Samarbeid, gjennom innholdet i begrepet om læring, henger derfor også teoretisk sammen med kunnskap og kompetanse. Det er på grunnlag av denne forståelsen av begrepene kobling at analysen for denne forskningen er utført. Analyser og diskusjoner videre i oppgaven blir utført med utgangspunkt i denne forståelsen av hvordan samarbeid henger sammen med de andre begrepene. Vi skal nå se på det organisatoriske aspektet av Kunnskapsløftets implikasjoner på skolen.

2.3.1. Læring, kunnskap og kompetanse er distribuert

Sosiokulturelle perspektiver på læring er opptatt av at læring, kunnskap og kompetanse er distribuert i samfunnet. Med dette menes at ikke alle har samme kunnskap,

kompetanse, erfaringer eller ferdigheter, men disse er fordelt på medlemmene av en gruppe eller et samfunn som helhet (Dysthe, 2003, p. 47). Siden kunnskap sees som distribuert i samfunnet, vil et slikt syn på kunnskap og kompetanse si at innenfor et lærerkollegium vil kunnskapen og kompetansen variere. Løvlie (2001, p. 140) fremhever at distribuert læring er “læring i nettverk, og distribuert kompetanse er deltakelse i nettverk”. Den distribuerte kompetansen er altså den felles samlede kompetansen som oppstår mellom individer med som samarbeider eller jobber sammen. Mellom lærere vil en slik distribuert kunnskap og kompetanse vise seg gjennom at forskjellige lærere er god på ulike ting. Lærere som jobber sammen kan derfor øke den samlede kunnskapen, ved at individene bringer med seg ulike kvaliteter som kan hjelpe en gruppe som helhet til å løse en oppgave på en bedre måte enn hvert individ hadde klart hver for seg. Tanken er at medlemmer av en gruppe som skal løse en felles oppgave, kan utnytte medlemmenes kompetanse, skape gjensidig engasjement og lære av hverandre. Den distribuerte kompetanse kan kun skapes gjennom praksisfellesskap eller samarbeid.

2.4. Skoleutvikling

Kunnskapsdepartementet satte i 2005 i gang en storstilt satsning på skoleutvikling (Ekholm, Lund, Roald, & Tislevoll, 2010, p. 15). Med implementeringen av Kunnskapsløftet ble det lagt vekt på at utdanningsinstitusjoner skulle være *lærende organisasjoner*. Skolen som lærende organisasjon er i dagens skole betegnelsen på skoleutvikling, hvor hver enkelt skole blir sett på som en enkeltstående organisasjon. Samarbeid blir derfor i en forlengelse av begrunnelsen også vektlagt, fordi skoleutvikling og skolen som lærende organisasjon er avhengig av kollegialt samarbeid. Wadel (2008, p. 12) trekker frem at begrepet “lærende organisasjon” flytter vår oppmerksomhet fra hvordan organisasjoner er organisert til hvordan de er læringsmessig organisert. “Den lærende organisasjonen” har blitt betraktet som en måte å oppnå konkurransefortrinn i en uforutsigbar og dynamisk verden på, og fokuset har vært på kontinuerlige utbedringer og støttende engasjement for utvikling av medarbeidere (Filstad, 2010, p. 27). Fokuset på skolen som lærende organisasjon henger således sammen med troen på utdanningens rolle for nasjonens økonomiske velferd.

Aasen (2006, p. 34) påpeker at et samfunn i stadig endring, krever organisasjoner som kontinuerlig setter egen forståelse og løsninger på prøve for å takle omstillinger.

Alle reformer kan sees på som en form for skoleutvikling, noe Lillejord (2003, p. 59) underbygger ved å påpeke at skoleutvikling i norsk skole ikke er et nytt fenomen. Det er derimot først i de siste årene at det har vært et artikulert *mål* å drive med skoleutvikling. Erstad og Hauge (2011, p. 12) fremhever at gjennom hele forrige århundre fungerte skolen som et verktøy for utdanningspolitiske siktemål. Nytenkningen og nyskapningen i skolen har gjennom ulike innovasjonsbølger og reformer kommet i mange former og vært basert på ulike metoder (Lillejord, 2003, p. 60). Erstad og Hauge presiserer at det meste har dreid seg om endringer i strukturelle forhold, utvidelse av skolegangen og bestemmelser om skolens læreplaner, og at det først er i de senere år “skolen som organisasjon i større grad blitt debattert på dens egne premisser” (Erstad & Hauge, 2011).

På 1980- tallet startet OECD å stimulere til internasjonalt samarbeid mellom ulike retninger innenfor forskning og utviklingsarbeid rettet mot hvordan skoler utvikler seg (Ekholm, et al., 2010). På begynnelsen av 1990- tallet kom det nye krav om arbeidsmåter, mer inkludering og virkelig deltakelse i skolen, noe som ble uttrykt i nesten alle OECD-land. En ny og mer aktiv og ansvarlig rolle for elevene ble trukket frem som en sannsynlig avgjørende faktor, for å klare å utnytte utdanningsressursene optimalt (Dalin & Rolff, 1991, p. 16). På samme tid kom det flere krav om kvalitet i skolen fra både internt og eksternt hold. Denne trenden i skolen hadde sitt utspring i et paradigmeskift for alle organisasjoner (Dalin & Rolff, 1991, p. 17).

Skoleutvikling beskrives som “møtepunkt mellom ulike praksiser: utdanningspolitisk og byråkratisk praksis, forskningspraksis og undervisningspraksis” (Biesta og Burbles, 2003; Wenger, 1998, i; Eggen, 2010, p. 168). Ut fra beskrivelsen av begrepet skoleutvikling, kan vi se at innholdet er uklart. Som Lillejord (2003, p. 61) formulerer dette poenget, vil alle

“ta for gitt at skoleutvikling er viktig, men begrepet utvikling har et uklart innhold. I offisielle dokumenter synes det imidlertid å være en tendens til å betrakte “utvikling” som synonymt med forbedring¹⁰”.

Oppfatningen av at utvikling er en forandringsprosess, innebærer en oppfatning om at det også er en forbedringsprosess, uten at man stiller spørsmål til forståelsen av begrepet, eller hva som i praksis har skjedd. Lillejord (2003, p. 63) påpeker at dermed har begrepet utvikling fått en metaforisk kraft, som gjør at det oppfattes

“som noe som *i seg selv* er bra, noe som kan “bli til noe bra” om man går inn for det. Det blir gjort til spørsmål om god vilje. I mindre grad ser vi utvikling som arbeid, avhengig av menneskelig innsats. Ofte blir forandring eller utvikling dessuten omtalt som om det skulle dreie seg om *hendelser*, noe som bare skjer, mens endringene i realiteten er summen av mange *handlinger*. Utvikling får en slags egen eksistens. Dermed løsrives også ansvaret for utviklingen og plasseres *utenfor* aktivitetene til de personene som faktisk arbeider med å gjennomføre dem” (Lillejord, 2003).

Grunnen til dette kan være at det vi vet om hvordan skoler utvikles “trekker veksler på ulike forskningstradisjoner og fagområder” (Ekholm, et al., 2010, p. 28). Det positive språkbruken i utdanningspolitikken er problematisk for forskningen fordi reformer ikke nødvendigvis er utvikling i betydning *forbedring* (Engelsen, 2009, p. 64).

Lillejord (2003, p. 62) understreker at i skolesammenheng blir begrepet “skoleutvikling” satt i sammenheng med begreper som kollegialitet og samarbeid. På samme måte som læringskulturen i organisasjoner krever felles mål, krever skoleutvikling at kollegiet utvikler en felles erkjennelse av hva som bør endres og hvorfor, samt hvordan det skal gjøres (W. Rønning & Skogvold, 2010, p. 121). I slike tilfeller er ofte lærerteamene sentrale. Rønning og Skogvold (2010, p. 134) peker på at tidligere forskning viser at lærersamarbeid er sentralt for gjennomføring av utviklingsarbeid, og understreker at skoler som søker å lykkes med endringsarbeid, må fokusere på best mulig utnyttelse av lærerteam. Etableringen av faste skaper en fora for informasjonsspredning, problemløsning og evaluering, alle aktiviteter som er nødvendig for skoleutvikling. I følge Hargreaves (1996, i; W. Rønning & Skogvold, 2010) er samarbeid et metaparadigme for endringer i skolen. Samarbeid blir presentert som en løsning i en uforutsigbar verden i stadig endring, hvor løsninger er uklare og lærere stilles overfor nye og intensive krav. Det viktigste samarbeid fører til er det fellesskapet som opprettes, og som gir trygghet til å møte ytre krav, og samtidig at det er en arena

¹⁰ Lillejord viser her til Stortingsmelding nr. 28. *Mot rikare mål*

for endringsarbeidet, samt en “arena for å dele bekymringer, ideer og arbeid, noe som kan minske kravene til den enkelte og motvirke overbelastning” (W. Rønning & Skogvold, 2010, p. 122). Skoleutvikling koples til skolen som lærende organisasjon. Vi skal nå se nærmere på teorier på dette.

2.4.1. Teorier om lærende organisasjoner

Av anerkjente teoretikere innenfor feltet kan nevnes Senge (1999) og von Krogh, Ichijo og Nonaka (2001). Disse har utviklet pragmatiske tilnærminger til hvordan en organisasjon blir lærende og kan *skape* kunnskap. Teoriene inneholder kjerneelementer, eller disipliner, som tenkes uunnværlige hvis organisasjonen skal være lærende. Verkene kan sees på som klassiske og pragmatiske verk til hvordan organisasjoner blir lærende.

De sistnevnte har formulert en “plan” for å *skape* kunnskap. Senge på sin side snakker om *disipliner* som må finnes i organisasjoner for at den skal være lærende. Han (1999, p. 11) bruker begrepet disipliner i betydningen fagområder hvor det gjelder å være i besittelse av visse kunnskaper og ferdigheter. Hans fem disipliner er utviklet hver for seg, men han påpeker at de vil ha avgjørende betydning for hverandres suksess (Senge, 1999, p. 12). Senge påpeker at en disiplin er et sett av teorier og teknikker som må studeres og mestres før de kan brukes. En disiplin er en utviklingsvei der man kan tilegne seg visse ferdigheter eller kompetanse gjennom praksis. Å utøve en disiplin innebærer livslang læring (Senge, 1999, p. 16). Han påpeker også at de fem læringsdisiplinene skiller seg fra tradisjonelle disipliner innen bedriftsledelse ved at de er personlige. Hver av dem dreier seg om hvordan vi tenker, hva vi virkelig ønsker, og hvordan vi samhandler og lærer sammen med andre (Senge, 1999, p. 17). Lærende organisasjoner defineres som

“organisasjoner der folk kontinuerlig utvider sin kapasitet til å skape resultat de virkelig ønsker, der nye og ekspansive tankemønstre blir fostret, der kollektive fremtidshåp finner frihet, og der folk kontinuerlig lærer å lære i lag” (Senge i Filstad, 2010, p. 26).

De fem disiplinene til Senge er; 1) personlig mestring (individuelle ferdigheter), 2) mentale modeller (grunnlaget for nye tankemønstre), 3) å skape felles visjoner, 4) gruppelæring (lære å lære sammen) og 5) Systemtenkning (helhetstenkning). *Systemtenkning* er den femte disiplinen som binder de andre disiplinene sammen, og er

den begrepsmessige hjørnesteinen som underbygger alle de fem læredisiplinene (Senge, 1999, p. 76).

Personlig mestring henviser til å ha kunnskap og kunne utøve visse ferdigheter. Personer som kan noe godt og har høy grad av personlig mestring, kan til en hver tid forstå hvilke resultater som betyr mest for dem, og gjør dette gjennom å vie seg til sin egen livslange læring (Senge, 1999, p. 13). Dette er en viktig del av den lærende organisasjonen, fordi en organisasjons evne til å lære ikke kan være mer enn summen av medlemmenes evne til å lære (Senge, 1999, p. 13). Disiplinen viser dermed til en sammenheng mellom personlig og organisasjonsmessig læring, og den gjensidige forpliktelsen mellom individ og organisasjon (Senge, 1999, p. 14), og til noe mer enn kompetanse og ferdigheter, selv om egenskapen er basert på disse. *Mentale modeller* er fastsatte antagelser, generaliseringer eller tankebilder som påvirker hvordan vi ser på og oppfatter virkeligheten. Deres påvirkning på egen atferd er oss ofte ubevisst. Disiplinen handler om vår evne til å se og endre egne tankemønstre om hvordan verden er. Disse kan ofte begrense vår måte å tenke og handle på. Disiplinen som handler om å styre mentale modeller - prøve å få frem og justere egne bilder av verden - kan føre til et gjennombrudd i arbeidet med å skape lærende organisasjoner (Senge, 1999, p. 178). Den tredje disiplinen er å *skape felles visjoner*. Senge påpeker at organisasjoner må ha evne til å skape et felles bilde av fremtiden gjennom mål, verdier og visjoner, og disse må fremme ekte innsatsvilje og deltakelse (Senge, 1999, p. 15). Han uttaler at "felles visjon er avgjørende for den lærende organisasjonen fordi det gir læringen fokusering og energi" (Senge, 1999, p. 212). Den fjerde disiplinen er *gruppelæring*. Den retter fokuset mot paradokset med at en gruppe kan få en samlet IQ på mindre enn det hver og en har for seg selv. Dette kalles gruppetenkning (Fischer & Sortland, 2001, p. 209). Men Senge (1999, p. 15) påpeker at grupper kan lære, og når de virkelig lærer kan de oppnå gode resultater, og enkeltmedlemmene opplever en raskere læringskurve/ personlig vekst enn de ville fått uten gruppen. Uten gruppelæring vil ikke organisasjonen lære. Læring skjer gjennom dialog og evne til å sette tidligere overbevisninger til side og når medlemmene av en gruppe engasjerer seg i å tenke sammen. Han påpeker også at evnen til å lære i gruppe er i ferd med å bli den viktigste læreenheten i organisasjoner, fordi nesten alle viktige beslutninger blir fattet i en gruppe, direkte eller gjennom at grupper omgjør beslutninger til handling. Senge

påpeker også at individuell læring kan være irrelevant for organisasjonsmessig læring, fordi individer lærer hele tiden og like fullt behøver det ikke være noen organisasjonsmessig læring. Men hvis grupper lærer, blir det “mikrokosmos” for læring gjennom hele organisasjonen; de innsiktene man vinner, tas i bruk, ferdigheter som utvikles, kan spres til andre individer og andre grupper. Grupperesultater kan danne tonen og sette en standard for felles læring også i resten av organisasjonen (Senge, 1999, p. 239).

Et annet eksempel på teorier som har fått stor innflytelse innenfor organisasjonsmessig læring er von Krogh, Ichijo og Nonaka (2001). De skriver i sin bok *Slik skapes kunnskap* om en praktisk tilnærming til hvordan man i kunnskapsorganisasjoner legger til rette for situasjoner som *skaper* kunnskap. Boken til von Krogh, Nonaka og Ichijo er blitt en klassisk bok om hvordan frigjøre taus kunnskap og hvordan skape nytenkning i organisasjoner. Boken er en pragmatisk guide til hvordan bli lærende organisasjoner. De er opptatt av at man ikke kan kontrollere eller lede kunnskap, fordi det er noe ikke-materielt og ukontrollerbart (von Krogh, et al., 2001, p. 17), og tar opp problemet med Knowledge Management (KM, eller det vi på norsk kaller kunnskapsledelse). Problemet med KM er at; for det første bygger KM på informasjon som er lett påviselig, og som lett kan la seg kvantifisere (von Krogh, et al., 2001, p. 43), og det blir lett et likhetstegn mellom kunnskap og informasjon. For det andre handler KM om å produsere verktøy (von Krogh, et al., 2001, p. 44), noe som ikke innebærer refleksjon fra de som utarbeider slike verktøy, rundt sin grunnleggende påvirkning på organisasjonen. Slike verktøy kan på den andre siden være gode for å sette i gang kunnskapsutvikling, men må få mindre plass når arbeidet er i gang. Viktigheten av dette blir satt frem gjennom refleksjonen av analogien “Verktøyet er mindre viktig enn snekkeren” (von Krogh, et al., 2001, p. 45). For det tredje trekker forfatterne frem at KM er avhengig av en *kunnskapsleder*. Det som tradisjonelt sees på som en kunnskapsleders arbeidsoppgaver/områder mener forfatterne kan gi nyttig informasjon, men at det også er begrenset innsikt å hente. Dette fordi kunnskapen skapes i tett samspill med markedet, og det kan være vanskelig for en kunnskapsleder å følge utviklingen på alle områdene innenfor en organisasjon og ikke fange opp ny og vital kunnskap (von Krogh, et al., 2001, p. 46).

2.4.2. Skolen som lærende organisasjon

Kunnskapsløftet fremhever at skolen skal være en lærende organisasjon. Dale og Wærness (2006, p. 248) påpeker at når man snakker om skolen som *organisasjon* er man inne på det tema som synliggjør hele personalet på en arbeidsplass. En lærende organisasjon er en organisasjon som “anerkjenner personalets profesjonelle kompetanse og har kultur for kompetansedeling og fornyelse” (Dale & Wærness, 2006, p. 250).

Organisasjonslæring inkluderer både formell og uformell læring (Filstad, 2010, p. 16). Andersen et. al (2004, p. 9) trekker frem at det har skjedd en mer direkte kopling mellom formell og uformell læring på arbeidsplasser. En av grunnene til denne er et nytt syn på læring, samt som Heggheim og Solhaug (2004) påpeker at kunnskapsdeling i organisasjoner er et viktig middel for økt konkurranseevne. Fokuset på lærende organisasjoner kan også knyttes til kunnskapsbegrepet som er tettere knyttet opp mot anvendelse (Fevolden & Lillejord, 2005, p. 16). Filstad (2010, p. 15) påpeker at det er først og fremst i praktisk arbeid at kunnskapens verdi ligger. Kunnskapens verdi er på denne måten situert i praksis og gjennom å vite hvordan man skal handle og løse arbeidsoppgaver i profesjonelt arbeid (Filstad, 2010, p. 107).

Et av kjennetegnene ved skolen som organisasjon er at den er konsentrert om læring (Lillejord, 2003, p. 21). Dette er ikke noe nytt, men det som nå forventes er at skolen også retter sin oppmerksomhet mot læreres læring, og vurdering av kvaliteten på skolens læringsprosesser mer generelt. I en lærende reflekteres det over praksis slik at denne kan forbedres (Lillejord, 2003, p. 21). Det er dette Argyris og Schön (i; Filstad, 2010) kaller dobbeltekretslæring. De påpeker at de fleste organisasjonene utøver enkeltkretslæring, hvor måloppnåelse er i fokus, uten at de underliggende styrende verdier for målene vurderes. På denne måten vil justeringer og endringer kun foretas etter at et problem har oppstått. Enkeltekretslærende organisasjoner er ikke lærende organisasjoner, fordi organiseringen ikke fører til ny kunnskap, bare småjusteringer innenfor den kunnskapen som allerede er i organisasjonen (Filstad, 2010, p. 26). Målet med skolen som lærende organisasjon er å skape mer kunnskap og øke kompetansen for lærerne og skolen som helhet.

Den lærende organisasjonen sees på som en idealtipe som klarer å lære effektivt og på den måten bli mer endringsvillig (Senge, 1999), og de beste skolene er de som makter å fornye seg og bruke sine ressurser for å *forbedre* resultater (Dalin & Rolff, 1991, p. 16). At skolen er en lærende organisasjon er dermed en form for skoleutvikling og en del av en forandringsprosess.

Lillejord (2003, p. 23) spør seg om skolen skiller seg fra andre organisasjoner, ved at den fokuserer mindre på at den faktisk er en organisasjon. Hun hevder at

“mens det i andre organisasjoner er tradisjon for at nyansatte går inn i et opplæringsforhold og får opplæring av de mer erfarne, er det en tendens til at lærere betraktes som ferdig utlært når de blir ansatt, og det forventes ofte at de skal klare seg selv” (Lillejord, 2003).

Dette kan henge sammen med et tradisjonelt syn på læreren, og hvordan skolen tradisjonelt sett har vært organisert, med én lærer i ett klasserom. Som Ekholm et al. (2010, p. 20) understreker er skoler organisasjoner hvor arbeidsmåten bygger på tradisjoner, og mange skoler er utformet på grunnlag av skoleideer fra forgangne tider. Undersøkelser har vist at skolen som organisasjon kommer dårlig ut sammenlignet med andre virksomheter når det gjelder læringskultur og utvikling (Engelien, Johannesen, & Nore, 2011, p. 213). Senge (1999, p. 25) påpeker at når ansatte i en organisasjon bare retter oppmerksomheten mot eget ansvarsområde, får de liten følelse av det totale resultatet.

En annen faktor som kan være problematisk for organisasjonslæring i skolen er den tiden av arbeidsdagen til lærere som er bundet. Wadel (2008, p. 30) påpeker at dette er vanlig i de fleste organisasjoner. Bundet tid vil si at det er forhåndsbestemt hvilke arbeidsoppgaver tiden skal brukes til. På den andre siden, vil ubundet tid være tid hvor jobben ikke er fastlagt og hvor det ikke forventes at arbeideren tar på seg forhåndsprogrammert arbeid. Han fremhever at de fleste organisasjoner har slik tid til rådighet. Det forekommer for øvrig store variasjoner i graden av ubunden tid mellom organisasjoner, men også mellom ulike stillinger i en og samme organisasjon. Wadels (2008, p. 30) poeng er at ubunden tid er nødvendig for å ha mulighet til å tilegne seg “kunnskap, etablere og utvikle læringsforhold, lære i lag og skape en læringskultur”.

Havnes (2009) har i en studie undersøkt hva som faktisk skjer i team hvor lærere samarbeider. Han har sett på hvordan samarbeid forholder seg til den indre strukturen,

den sosiale meningen og potensielle ressursene for læring og utvikling som teamarbeid medfører. Gjennom sin studie har Havnes identifisert fire ulike funksjoner som samarbeid kan tjene. Teamet blir brukt til; å *beskytte individualismen*; reforhandle individuell autonomi og personlig ansvar, *koordinering*; bekrefte den sosiale organiseringen av arbeidet (hvem gjør hva), *kooperasjon*; skape et felles objekt eller foretak, og det fjerde; *deling*; klargjøring av pedagogiske motiv. Samarbeid som *koordinering*, kjennetegnes av at man organiserer hvem som har ansvar for hva, hvor og når i organiseringen i et prosjekt for eksempel. Teamet blir i en slik sammenheng, i følge Havnes, lite brukt som en arena for å diskutere kjernen i undervisning, innhold eller fremgangsmåter (2009, p. 165f). Når samarbeid som brukes i betydning *kooperasjon*, skjer også koordinering av organiseringen, men hovedvekten ligger på utvikling av praksis og refleksjon over målene med undervisningsopplegg. Samarbeidet vil romme diskusjoner over problemer og uenigheter, som fører til klargjøring og eventuelt redefinering av mål. En slik praksis kan også kalles dobbelkretslæring (Argyris, 2000, p. 248). Dette skjer når man korrigerer en praksis ved først å undersøke og forandre de styrende variablene og deretter handlingene. De styrende variablene er de foretrukne tilstandene som søkes å oppnå når noen handler. Uansett hvilken type samarbeid eller samhandling som faktisk foregår i ulike team, påpeker Rønning og Skogvold (2010, p. 122) at “i løpet av de siste par tiårene har teamarbeid kommet inn som en sentral måte å organisere lærersamarbeidet på”.

Vi skal nå se på læreres profesjonelle kompetanse, det siste underkapittelet av teoridelen.

2.5. Læreres profesjonelle kompetanse

Læreres kompetanse er et sentralt tema i Kunnskapsløftet. Læreryrket kan sees som en profesjon¹¹, og læreres kompetanse blir da sett på som en profesjonell kompetanse. Dale (2001, p. 71) fremhever at profesjonell kompetanse forbindes med en kombinasjon av handlingsdyktighet og innsikt innenfor en avgrenset kontekst kompetansen gjelder for. Brusling viser til kjennetegn ved profesjoner; de har kunnskap på sitt felt som ikke

¹¹Her skal jeg ikke gå videre inn på om læreryrket er en profesjon eller ikke, men begrepet profesjon brukes i Kunnskapsløftet, og det samme gjøres derfor her.

andre har (autonomi), de er opptatt av å tilby sine tjenester på like vilkår til alle som trenger dem (tjenesteideal), og er ansvarlige overfor kolleger, klienter og samfunn (etisk ideal) (Brusling, 2001, p. 113). Profesjon henger således sammen med en praktisk utførelse av et yrke. Et slik blikk på hva profesjonell kompetanse er sammenfaller med definisjonene eller forståelsen av kompetanse som er skissert tidligere, men presiserer også at kompetansen er avgrenset til en kontekst. I denne undersøkelsen er en slik avgrensning *læreryrket*. Profesjoner kjennetegnes ved at de har en avansert kunnskap på et avgrenset område, og de profesjonelle jobber fulltid for å løse problemer innenfor dette området (Laursen, 2006, p. 294). Dale (2001, p. 71) trekker frem at

“læreryrket viser den profesjonelle kompetansen til ansvar for læring som et avgjørende kjennetegn. Ansvar viser til to dimensjoner: på den ene siden til selvstendighet, til autonomi når det gjelder organiseringen av læringsarbeidet, og på den andre siden til interessen for å begrunne gyldigheten i ens avgjørelse og handlinger overfor så vel kolleger som elever, foreldre og andre samfunnsinstanser”.

Det jeg tolker at Dale sier her er at å ha profesjonell kompetanse innebærer både at man er ansvarlig overfor egen autonomi som profesjonell og for den eller de man gjennom sin profesjonelle rolle påvirker.

De fleste profesjonelle yrkesgrupper har unike kompetanser som skiller mellom de som kan og de som ikke kan utføre et yrke (Brusling, 2001, p. 112). Dette medfører at kompetansen ikke kan eies av andre enn den som har tatt en profesjonell utdanning. Brusling påpeker at begrepet *profesjonell* ofte blir brukt om å utvikle seg til en profesjonell dersom man utvikler den kompetansen som noen mener burde kjennetegne den dyktige lærer. Han viser til Burbules og Densmore (1991, i; Brusling, 2001) som påpeker at begrepet da brukes for å skille mellom middelmådige og dyktige lærere i forhold til en mulig tilfeldig standard.

Hargreaves (2006, p. 673) beskriver utviklingen av lærerprofesjoner fra 60- tallet i fire overlappende perioder. Den preprofesjonelle perioden (- 60-tallet), perioden for profesjonell autonomi (1960- 1985), perioden for profesjonell kollegialitet (1980-) og den postprofesjonelle eller postmoderne profesjonelle perioden. *Den preprofesjonelle perioden* kjennetegnes av undervisning og læring i aldersbestemte klassetrinn, med en lærer, som foreleste og elevene som noterte. En ny lærer ble opplært av en mester, og etter at teknikken var ervervet var læreren alene i sitt klasserom (Hargreaves, 2006, p. 674ff). *Perioden for profesjonell autonomi* kjennetegnes ved at læreres status forbedret

seg, og at undervisningsmetoder ble problematisert og utviklet (Hargreaves, 2006, p. 678ff). Han påpeker at pedagogikken mistet sin “sense of singularity” og at faget ble en slagmark mellom progressiv og tradisjonell, barne- og fag sentrert undervisning. Utdanningsprogrammer ble utformet av eksperter, og distribuert til skoler, med den tro at lærere skulle tilpasse og gjennomføre. Dette ble i liten grad gjort. Profesjonell autonomi peker i denne perioden på selvstyring i eget klasserom, og at læreren var vernet for innsyn og lite tilgjengelig for samarbeid med foreldre og samfunn. *Perioden for profesjonell kollegialitet*, kjennetegnes av et økende forsøk på å bygge sterke profesjonelle samarbeidskulturer for å utvikle et felles mål, til å takle usikkerhet og kompleksitet, til hurtig endring og reformer. Dette sammen med en manglende legitimitet ved vitenskapelige løsninger, økte administrative krav og nye forskningsresultater som behøvde lokal mening, førte til at lærere i større grad ønsket å samarbeide og søke støtte hos hverandre. Staten *appellerte* til læreres profesjonalitet fremfor å pålegge samarbeid, og på den måten fant staten selv læreres samarbeid som et effektivt middel til å realisere mål. Den siste epoken med profesjonalisering som Hargreaves (2006, p. 684) skisserer er *den postprofesjonelle* eller *postmoderne profesjonelle perioden*. Perioden beskrives med krefter som trekker i ulike retninger, som vil gjøre at lærere blir enten deprofesjonalisert eller det vil skapes en ny postmoderne profesjonalitet, som er åpnere og mer fleksibel. De deprofesjonaliserende kreftene vil føre lærer- og elevrollen tilbake til den preprofesjonelle perioden, hvor praksis på sitt beste kan reproduseres, ikke fornyes. Innenfor en slik forståelse vil også læreres kompetanse defineres i trange rammer, måles og kontrolleres.

Det finnes ulike typer kompetanse. Løvlie (2001, p. 136) deler begrepet i tre deler; operativ, personlig og distribuert kompetanse. *Operativ kompetanse* er begrenset til enkle operasjoner, for eksempel å strukturere et undervisningsopplegg (Ibid., p. 136). *Personlig kompetanse* knyttes til “individets enkle holdninger, kunnskaper og ferdigheter”. Denne formen for kompetanse påpeker Løvlie (2001, p. 137) at kan være vanskelig å spesifisere. Det viktigste kjennetegnet med *distribuert kompetanse* er “at kompetanse ikke lenger er skrevet inn i det kompetente individet” (Løvlie, 2001, p. 140). Ludvigsen og Løkensgard Hoel (2002, p. 131) hevder at læring i et praksisfellesskap innebærer en kobling mellom den formaliserte, intuitive og erfaringsbaserte kunnskapen og sosiale forhold. Slike praksisfellesskap kan medføre

kunnskaper og praksiser som ikke nødvendigvis ville fremtrådt uten fellesskapet. Det er utført diskursanalyser med læreres profesjon som fokus. Noen sentrale vil nå skisseres.

2.5.1.1. Diskurser om lærerprofesjonalitet

Ulike diskurser om læreres profesjonalitet har blitt identifisert tidligere forskning. Moore (2004, i; Hjordemaal, 2009, p. 221) påpeker at de senere årenes debatt om hva som kjennetegner gode og kompetente lærere domineres av tre ulike diskurser. Disse har han kalt “*Made in heaven- charismatic subjects*”, “*The training discourse- competent crafts persons*” og “*The appeal of reason- reflective practitioners*”. Den første viser til læreren som en karismatisk person skapt for lærerrollen, hvor handlinger er basert på intuisjon og instinktive følelser. Bruner (1996, i; Hjordemaal, 2009, p. 221) påpeker at “et slikt bilde på læreren er dypt forankret i folkelige forestillinger og idealer om hva som kjennetegner gode lærere”. Dette understrekes også av Kvernbekk (2001, p. 9) som sier at oppdragelse, opplæring og undervisning tilhører dagliglivet og forekommer overalt. Derfor har mange oppfatninger av skole, undervisning og pedagogikk, som kan kalles for commonsensiske. Den andre diskursen om lærere som Moore (i; Hjordemaal, 2009, p. 221) trekker frem er “*the training discourse*” som vektlegger at kompetente lærere besitter definerte praktiske ferdigheter, teknikker og kunnskapsområder som utgjør basen for deres kompetente yrkesutøvelse. Kompetansen læres av lærerstudentene, og består av forhåndsgitte standarder som studentene skal kunne utføre og denne kompetansen tilegnes en gang for alle. Den siste diskursen som konstituerer lærerens kompetanse er hva Moore (i; Hjordemaal, 2009, p. 222) kaller “*The appeal of reason- reflective practitioners*”. Denne diskursen avviser at det er mulig å redusere undervisning til en nærmere bestemt type ferdigheter. Lærere må kunne reflektere over en kompleks og sammensatt undervisning, noe som er umulig å ha oversikten over på forhånd. Hjordemaal (2009, p. 222) trekker også frem at diskursen kjennetegnes også ved at den fremhever at læreren behøver hjelp til å utvikle begreper og strategier som gjør det mulig å konstruktivt reflektere rundt kvalitet av egen undervisning og hvordan den kan forbedres. Denne diskursen kan knyttes til organisasjonslæring, og Moore (i; Hjordemaal, 2009) har muligens fått inspirasjon til diskursens navn hos en av de mest kjente teoretikerne på organisasjonslæringsforskning, Donald A. Schön og hans bok *Educating the Reflective Practitioner* (Schön, 1987).

Laursen (2006) har skrevet en artikkel om profesjonene i kunnskapssamfunnet, hvor han påpeker at diskursen om overgangen fra et industrisamfunn til et kunnskapssamfunn som et *radikalt sprang* setter profesjonenes tro på kumulativ og kontinuerlig kunnskap i fare. Han påpeker at en slik diskurs får konsekvenser for synet på hva som bør læres i utdannelsessystemet, hvilken form for kunnskap og viten det er bruk for i samfunnet, herunder pedagogiske profesjoner (Laursen, 2006, p. 289). I diskursen om den stadige og radikale forandringen, hevdes det at kunnskap foreldes hurtig, og at det derfor ikke er meningsfullt å lære noe konkret, men heller lære omstilling og lære nytt. Laursen påpeker at denne forestillingen får konsekvenser for profesjonene og deres syn på kunnskap og vitenskap, som baseres på hvordan problemer løses. Profesjoners vitenskapsgrunnlag er utviklet gjennom forskning og profesjonspraksis, og baseres på et syn på kunnskap som noe som er oppbygd over tid. Kunnskap forstås som kumulativ og kontinuert. Dette står i sterk kontrast til diskursen om samfunnsendringen som et radikalt historisk brudd (Laursen, 2006). Han påpeker at diskursen om radikal forandring fremhever at generelle kompetanser som evne til å omstille seg og lære noe nytt er avgjørende, og de profesjonelle spesialister vil kunne erstattes av omstillingsparate generalister. Laursen (2006, p. 298) fremhever at diskursen om et radikalt historisk sprang ikke har støtte i sosiologisk forskning om samfunnsmessig forandring, og sier det ikke lenger er en dominerende diskurs.

2.6. Oppsummering

Gjennom dette kapittelet har Kunnskapsløftet blitt satt inn i en større samfunnskontekst. Sentrale sider ved reformen ble belyst med forskning og teori. Utdanningspolitiske dokumenters styringsmakt er også skissert. Denne delen av teorikapittelet viser hvordan utdanningspolitiske dokumenter legger føringer for hvordan lærere skal utføre sitt yrke.

Sentrale begreper for analysen er beskrevet med teori, slik at mine funn bedre kan forklares. Teori og forskning på skolen som lærende organisasjon har også fått oppmerksomhet. Til sist er teori og forskning på læreres profesjonelle kompetanse trukket frem. Teoriene og forskningen som er belyst er med på å støtte opp under egne funn.

3. Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for vitenskapsteoretisk grunnlag, egen forforståelse, valg av forskningsmetode og utvalg av dokumenter. For å svare på problemstillingen er dokumentene analysert ved hjelp av en diskursanalytisk tilnærming. Valg av fremgangsmåte gjør at min forskning er av kvalitativ art. Kvalitative forskningsopplegg er opptatt av å forklare og tolke fenomener i verden og beskrive disse med egne ord (Cozby, 2007; Smith, 2008). Mening, selvforståelse, intensjoner og holdninger står sentralt.

3.1. Vitenskapsteoretisk grunnlag

Pedagogikk som fagområde kan klassifiseres som en del av samfunnsvitenskapen, hvis forskning gjør ulike deler av verden, med fokus på sosiale fenomener, til gjenstand for studier. Mitt prosjekt kan plasseres innenfor flere forskningstradisjoner. På et overordnet nivå kan prosjektet plasseres innenfor postmodernismen. Dette paradigmat fokuserer både på språkets betydning for menneskets oppfatning av verden (Thagaard, 2003, p. 41), og på ustabiliteten av mening i tekst (Littlejohn & Foss, 2005, p. 49). En slik kategorisering er svært generell og favner bredt da man innenfor det postmoderne paradigmat finner myriader av tilnærminger til forskning. Nærmere bestemt, kan mitt prosjekt plasseres under et poststrukturalistisk paradigmat. Innenfor dette perspektivet mener man at virkeligheten kan leses eller forstås på mange ulike måter, og at individer oppfatter og tolker ulikt. Kontekst trekkes frem som essensielt for å forstå tekst og skape mening (Willig, 2008, p. 162). Ideen om at man kan finne en sann, rasjonell sannhet gjennom språk blir avslått i poststrukturalistisk tankegang. Det finnes med andre ord ikke en *Sannhet* eller den *Ene fortellingen*, men flere likestilte sannheter som er i stadig forandring (Hammersley & Atkinson, 1996; Hatch, 2002). Undersøkelser innenfor et poststrukturalistisk perspektiv legger heller vekt på hvordan sosiale kategorier er konstruert og hvilke konsekvenser bruken av disse får gjennom bruk i samtale og tekst (Willig, 2008, p. 162). Et slikt perspektiv virker tilbake på tekstene som er grunnlag for analysen, og tolkningen av dem er bare én måte å se fenomenet på, blant flere ulike fortellinger eller sannheter.

3.1.1. Egen forforståelse av læreres samarbeid

Interessen for læreres samarbeid har i tillegg til teoretisk interesse, dukket opp gjennom jobb som vikarlærer på ulike skoler. Erfaringen fra kortere og lengre vikarperioder har gjort meg oppmerksom på læreres mangefasetterte arbeidshverdag, hvordan arbeidsdagene organiseres og gjennomføres. Et slikt innblikk kombinert med faglig bakgrunn gjennom studiet, har fått meg til å lure på om det er en diskrepans mellom hva teori og forskning sier om samarbeid og det som skjer i praksis. Undringen over et slikt mulig misforhold har også ført til faglige diskusjoner med både studievenner og venner i læreryrket. Flere av mine bekjente som er lærere har uttrykt frustrasjon over utfordringen med å få til godt samarbeid. Den uttrykte frustrasjonen ser ut til å handle om at noen lærere ikke klarer å skifte læringsstil, vil gjøre slik de alltid har gjort, at det har vært dårlig tid til grundig samarbeid som noe mer enn samkjøring av aktiviteter og en “hvem gjør hva”- tilnærming, eller at det er lite organisatorisk spillerom for samarbeidet. Ved inngangen til denne undersøkelsen hadde jeg altså en forforståelse om at lærersamarbeid har et stort forbedringspotensial i skolen som organisasjon. Samtidig har jeg sett og jobbet med lærere som samarbeider godt og som er fornøyde med resultatene av samarbeidet. Likevel har jeg gått i gang med dette arbeidet med tvil om hvordan samarbeid i skolen faktisk utfolder seg, i forhold til forskning og teori på området. Opprinnelig hadde jeg lyst til å se dokumentene i forhold til praksis, men på grunn av oppgavens omfang, har jeg valgt å konsentrere meg om de utdanningspolitiske dokumentene lærere skal jobbe ut fra.

3.2. Diskursanalyse

Jeg har valgt et diskursanalytisk forskningsdesign¹². I dette underkapittelet skal jeg beskrive forskningsdesignet som er valgt for å belyse problemstillingen. For å få kunnskap om fenomenet *samarbeid* slik det fremkommer i de utdanningspolitiske dokumentene har jeg valgt et metodisk rammeverk som er inspirert av diskursanalytiske tilnærminger.

¹² Et forskningsdesign er forskerens plan, skisse eller hovedmønster for en undersøkelse (Befring, 2007, p. 29; Ringdal, 2001, p. 103), og viser måten delene av undersøkelsen er logisk i forhold til hverandre og hvordan de henger sammen (Maxwell, 2005, p. xii).

Innenfor diskursanalytiske tilnærminger til forskning finner man stor grad av variasjon. Dette fordi begrepet *diskurs* ofte brukes uten noe konkret fastleggelse av innholdet (Jørgensen & Phillips, 1999, p. 9) og innenfor flere ulike vitenskapelige disipliner (Mills, 2004, p. 1). Generelt kan man si at diskursanalyse på samme tid er teori og metode. Den tilbyr både filosofiske premisser om språkets rolle i den sosiale konstruksjonen av verden, teoretiske modeller og metodologiske retningslinjer for hvordan man nærmer seg et forskningsområde (Jørgensen & Phillips, 1999, p. 12; Wood & Kroger, 2000, p. 3). Jørgensen og Philips (1999, p. 36) beskriver diskursanalysens formål treffende slik:

“at kortlægge de prosesser, hvori vi kæmper om, hvordan tegnenes betydning skal fastlægges, og hvor nogle betydnings- fikseringer bliver så konventionaliserende, at vi opfatter dem som naturlige”.

Hva som legges i begrepet *tegn* avhenger av hvilken teoretisk og metodologisk ramme som brukes. Diskursanalyse er opptatt av hvilken rolle språket spiller i konstruksjonen av sosial virkelighet (Willig, 2008, p. 160). Teorien tar utgangspunkt i det poststrukturalistiske poenget om at diskurs konstruerer *mening* i den sosiale verden, og at mening aldri kan fastlåses på grunn av språkets grunnleggende ustabilitet (Jørgensen & Phillips, 1999, p. 15). Den sosiale verden *konstitueres* gjennom språket (ibid. 1999, p. 18). Parker (1992, p. 5) fremhever at ikke bare beskriver diskurser den sosiale verden; de kategoriserer den. Diskursanalyse systematiserer bevisst ulike måter å snakke på, slik at vi kan forstå dem bedre.

Jeg vil bruke en diskursteoretisk definisjon av *diskurs* hentet fra Laclau og Mouffes begrepsforståelse som “en fastlæggelse af betydning inden et bestemt domæne” (Jørgensen & Phillips, 1999, p. 36) og hvor Laclau og Mouffe bruker begrepet for å fremheve at enhver sosial situasjon omfatter *mening* (Howarth, 2005, p. 13). Diskursteorien sikter mot en forståelse av det sosiale som en diskursiv konstruksjon hvor alle sosiale fenomener i prinsippet kan analyseres med diskursanalytiske redskaper (Jørgensen & Phillips, 1999, p. 34). Selv om jeg bruker en diskursteoretisk definisjon av diskurs har jeg basert meg på en eklektisk tilnærming til diskursanalyse, hvor jeg har latt meg inspirere av ulike teoretikers analyseverktøy. Dette påpeker Jørgensen og Philips (1999, p. 12) at lar seg gjøre, men at delene som tas med bør være integrerte. Inspirasjon til analyseverktøyene har jeg fått fra blant annet Parker (1992) og Gee

(2005). Analyseverktøyene jeg har valgt mener jeg belyser min problemstilling på en fruktbar måte.

Ut fra posisjoneringen i diskursanalysens verden kan jeg få innblikk i de diskursene som beskriver læreres samarbeid i Kunnskapsløftet som utdanningsreform. Ved å basere undersøkelsen på disse premissene, godtar jeg begrensningene diskursanalytiske fremgangsmåter legger for hvordan vi kan få kunnskap om verden på. Jeg leter etter mening som tillegges et sosialt domene eller område, som Laclau og Mouffe sier i sin definisjon. Med andre ord; hvordan den sosiale virkeligheten er konstituert i Kunnskapsløftet. Jeg vil nå kort presentere de dokumentene som er grunnlaget for analysen.

3.3. Presentasjon av dokumentene

For å kunne svare på problemstillingen min har jeg valgt ut dokumenter som er knyttet til reformen Kunnskapsløftet. Denne reformen er blitt til gjennom en rekke dokumenter, høringer, NOU- er, fag- og læreplaner. På grunn av mangfoldet i datamateriale har jeg valgt ut noen dokumenter; tre Meldinger til Stortinget, to strategidokumenter tilhørende hver sin respektive Melding til Stortinget, og to deler av læreplanen. Dokumentene er valgt ut fordi de alle er sentrale dokumenter i reformen, men også utformet på ulike stadier i implementeringen av den. Mer utfyllende begrunnelse for hvorfor hvert av dokumentene er tatt med i undersøkelsen vil skisseres under presentasjonen av det enkelte dokument.

3.3.1. Kultur for læring og Kompetanse for utvikling

St. Meld. Nr. 30. *Kultur for læring* (KUF, 2004b) er grunnlagsdokumentet for hele reformen, og det er derfor naturlig at den tas med i denne sammenheng. Siden dokumentet er stort har jeg valgt ut de delene jeg mente var mest hensiktsmessig. Jeg har valgt å ta med innledningen (kapittel 1) for å få en oversikt over hva dokumentet handlet om. Kapittel 3 og 4 er også tatt med fordi de handler om *skolen i ny tid* og *innholdet i opplæringen* (til og med side 36). De siste kapitlene som danner grunnlaget for analysen av dette dokumentet er kapittel 8 og 9 som handler om *likeverdig og inkluderende opplæring* og *kompetanse for utvikling*. I forbindelse med *Kultur for læring* ble det gitt ut et strategidokument kalt *Kompetanse for utvikling* (KUF, 2004a).

Dokumentet er utformet gjennom et samarbeid mellom ulike aktører på den utdanningspolitiske arena¹³, og er rettet mot kompetanseutvikling for det pedagogiske personalet i opplæringsinstanser, i forbindelse med implementeringen av Kunnskapsløftet. Dette dokumentet handler om læreres arbeid og er derfor av særlig interesse og blir tatt med i sin helhet.

3.3.2. *Kvalitet i skolen og Kompetanse for kvalitet*

Regjeringsskiftet i 2005, medførte som normalt en gjennomgang av tidligere ført politikk, og den nye regjeringen kom med oppfølgingsmeldinger til utdanningsreformen. St. Meld. Nr 31. *Kvalitet i skolen* (KD, 2007-2008) hadde en målsetning om å styrke kvaliteten i skolen og tette hull i Kunnskapsløftet. Meldingen legger vekt på mer veiledning i lokalt læreplanarbeid, støtte til bedre praksis og videreutvikling av kvalitetsvurderingssystemet. De delene som ble vurdert som særlig viktig i denne sammenheng var kapittel 1, kapittel 3 frem til side 47, og kapittel 4 om *vurderinger og tiltak*, frem til side 82. I tilknytning til *Kvalitet i skolen*, ble det også av denne regjeringen gitt ut et strategidokument for læreres kompetanse; *Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning av lærere* (KD, 2008). Dette strategidokumentet ble utformet med Bård Vegar Solhjell, fra Sosialistisk Venstreparti som kunnskapsminister, i samarbeid mellom ulike utdanningspolitiske aktører¹⁴ (Udir., 2011).

3.3.3. *Læreren, Rollen og Utdanningen*

Den tredje meldingen til Stortinget som jeg har valgt å ha med, er St. Meld. Nr. 11 *Læreren, Rollen og Utdanningen* (KD, 2009), som ble utgitt som en del av en lærerutdanningsreform. Denne meldingen skiller seg fra de to andre Meldingene til stortinget jeg har valgt ut, fordi den ikke er gitt ut med tilknytning til Kunnskapsløftet, men som en del av en reform innenfor høyere utdanning. Jeg mener likevel den er relevant i denne sammenhengen fordi den viser hvilken kompetanse det er ønskelig at nyutdannede lærere skal besitte. Meldingen gir et innblikk i hvordan nye lærere skal

¹³ Kunnskapsdepartementet, Kommunenes Sentralforbund (KS), Utdanningsforbundet, Norsk lektorlag, Skolenes Landsforbund, Norsk Skolelederforbund og den sentrale utdanningsadministrasjonen

¹⁴ Kunnskapsdepartementet, KS, Utdanningsforbundet, Norsk Lektorlag, Skolenes landsforbund, Norsk Skolelederforbund og Nasjonalt råd for lærerutdanning

kunne jobbe og samarbeide. Også i denne meldingen til stortinget har jeg valgt ut deler som er mer relevante enn andre. Fra dette dokumentet har jeg valgt ut kapittel 1 som omhandler *fremtidens lærer*. Jeg har også tatt med deler av kapittel 2 om *lærerrollen og dens innhold*, og om *styrket forskningsforankring og utviklingsorientering*. Kapittel 4 handler om kunnskapsgrunnlaget som dokumentet baseres på i forhold til lærerrollen og hvilke kompetanser en lærer bør ha, og er dermed relevant for analysen.

3.3.4. Læreplandelene

De siste dokumentene som jeg har valgt å ta med i denne sammenhengen er dokumenter av en annen type enn de som er skissert til nå. Jeg har valgt å ta med to av tre deler av læreplanverket til KL06; *Den generelle delen av læreplanen* (Udir., 2005) og *Prinsipper for opplæringen* (Udir., 2006). De fagspesifikke læreplanene er ikke av interesse for min analyse. Den generelle delen handler om overordnede mål, verdier og grunnlag for grunnskole og videregående opplæring. Prinsippene for opplæring gjelder for alle fag i grunnskolen og videregående skole og inneholder også Læringsplakaten. Denne delen er tett knyttet opp til lover og forskrifter som omhandler opplæring i de nevnte instanser, og til den generelle delen av læreplanen. Læreplanen for Kunnskapsløftet, LK06, er relevant i mitt prosjekt, fordi det er denne lærerne jobber ut fra.

3.4. De analytiske stegene

I dette underkapittelet skal jeg gjøre rede for de analytiske grepene som utgjør grunnlaget for funnkapittelet. Jeg vil også diskutere vitenskapsteoretiske betraktninger knyttet opp til egen forskning, hvor validitet, reliabilitet, refleksivitet, transparens og etikk vil bli drøftet. Mitt analyseforløp har foregått i sju ulike trinn. Trinnene vil bli skissert som separate for oversiktens skyld, selv om de i realiteten har gått inn i hverandre. De ulike trinnene har blitt utført som et resultat av de diskursanalytiske verktøyene jeg har tatt i bruk.

3.4.1. Trinn 1 – Tekstuttrekning og første kategorisering

Utvalget av dokumentene er skissert tidligere, og jeg skal ikke si annet om det enn at da jeg valgte ut dokumentene hadde jeg en formening om hva de handlet om. Parker (1992, p. 6) påpeker at spesifisering av hvilken tekst man skal studere er første steget ut i en diskursanalyse, fordi diskursene er virkeliggjort gjennom tekst. Jeg startet med å lese

dokumentene overflattisk for å se om jeg kunne finne deler av dokumentene av særlig interesse for mitt formål. Det viste seg særlig i Meldingene til Stortinget at dette var tilfelle. Delene ble trukket ut på grunnlag om de kunne belyse min problemstilling. Spørsmål som; “Hvorfor skal lærere samarbeide? For hvem skal lærere samarbeide? Hvordan skal lærere samarbeide? Gir dokumentene eksempler på samarbeid? Hvilke andre måter enn samarbeid skal lærere lære på?” ble brukt til å trekke ut tekstdeler. Tekstdelene ble limt inn i hver sine respektive dokumenter. Dette gjorde jeg selv om mye av det som ble trukket ut, var likt formulert på tvers av dokumentene. Spørsmålene som ble stilt til teksten, ble ikke eksplisitt besvart i denne omgang, men ble brukt som en innledende måte å velge ut tekst og bli kjent med stoffet på.

Tekstutdragene ble så kategorisert hver for seg. En matrise med tre kolonner ble satt opp for hvert dokument. I den første kolonnen satte jeg inn den teksten jeg hadde trukket ut. I den andre kolonnen satte jeg av plass til de viktigste ordene og uttrykkene fra tekstdelen, noe som ble en førstegangs kategorisering. Den siste kolonnen ble brukt til å sette inn initierende tanker om mulige diskurser. Særlig den siste kolonnens innhold er et resultat av flere av de andre stegenes gjennomarbeidelse og har blitt fylt inn etter hvert. Tabellen under er et eksempel på hvordan dette ble gjort og er hentet fra analysen av *Kultur for læring*:

Tekst	Ord, uttrykk	diskurs
□ Målet er å gi skolene større handlingsrom til å skape bedre sammenheng i opplæringen og gi lærerne bedre grunnlag for erfaringsdeling og gjensidig læring” (KUF, 2004b, p. 10)	Erfaringsdeling Gjensidig læring	Kollektivitet
□ Bedret lærerkompetanse er en forutsetning for å få utbytte av økt timetall, og departementet vil bidra til kompetanseutvikling både faglig og didaktiske” (KUF, 2004b, p. 10)	Bedret lærerkompetanse	Forbedring
□ kvalitetsutvikling i skolen krever at skolen har mulighet for å rekruttere kompetente, engasjerte og motiverte lærere og skoleledere, og at skolen har virkemidler som gjør det mulig å beholde og utvikle personalressursene (KUF, 2004b, p. 10).	Kvalitetsutvikling Utvikle personalressursene	Kvalitet

Teksten som ble trukket ut sa noe om samarbeid mellom pedagogisk personale, læring for lærere, lærende organisasjoner, organisasjons-, kompetanse-, og skoleutvikling, videreutdanning, daglig læring osv. Jeg hadde en forforståelse om at disse tekstdelene

henger sammen med samarbeid, i alle fall på et teoretisk nivå (se kapittel 2.3.) og utdraget av tekst bygget på denne teoretisk baserte forforståelsen.

3.4.2. Trinn 2 - Fortellinger om skolen

Ut fra arbeidet med den første analysen kunne jeg identifisere noen overordnede fortellinger om samfunnet og skolen i datamaterialet mitt. I denne delen har jeg sett alle dokumentene under ett, selv om jeg har med eksempler fra de ulike dokumentene. Dette har jeg gjort fordi dokumentene synes å bygge på hverandre og på de samme fortellingene. Når de likevel skiller seg ut, har jeg søkt å vise dette eksplisitt. De fortellingene som jeg har funnet har jeg kalt 'en skole for kunnskapssamfunnet' og 'læreren som skolens viktigste ressurs'.

3.4.3. Trinn 3 - Ordteiling

Gjennom den første kategoriseringen fant jeg at noen sentrale begreper gikk igjen i dokumentene. Mine innledende tanker om diskurser som kunne skimtes i datamaterialet spilte også en rolle i valget av begreper. Jeg laget en liste med de begrepene som skilte seg ut som særlig sentrale, nemlig; *samarbeid, kompetanse, kunnskap, læring, utvikling, kvalitet, endring, elev, lærer, organisasjon, videre- og etterutdanning*. For hvert av de utdanningspolitiske dokumentene talte jeg opp frekvensen i bruken av disse begrepene. Dette gjordes enkelt gjennom søkefunksjonen i Adobe Reader. Resultatet av tellingen ble satt opp i en tabell (Tabell 1, vedlegg 1). Ut fra denne tabellen kunne jeg lese hvordan begrepene ble vektlagt i de ulike dokumentene og hvilke begreper som brukes mest og minst på totalt i dokumentene. Etter jeg hadde gjort dette gikk jeg gjennom begrepene mulige konnotasjoner og betydninger. For å finne definisjoner og synonymer til begrepene brukte jeg www.ordnett.no. Denne delen av min analyse sammenfaller delvis med det Parker (1992, p. 6) trekker frem som det andre steget i en analyse, nemlig å utforske konnotasjoner, hentydninger, antydninger og/eller konsekvenser av teksten (Parker, 1992, p. 7). Jeg gjorde det samme for hvert av begrepene i utvalget.

Ut fra Tabell 1 utforma jeg en ny tabell (tabell 2, vedlegg 1), hvor jeg satte opp rekkefølgen på bruken av begrepene fra mest til minst brukt i hvert av dokumentene. Grunnen til at jeg gjorde dette var for å tydeligere se vektleggingen av begrepene innad

i dokumentene. Jeg satte også opp en tredje tabell (tabell 3, vedlegg 1) for å se hvilke av dokumentene som brukte hvert av begrepene mest og minst. Denne tabellen viste seg raskt at ikke var tilstrekkelig for å vise et slikt bilde, fordi dokumentene varierte i størrelse. Dette prøvde jeg å gjøre opp for ved å lage en tabell til, tabell 4 (vedlegg 1). Denne tabellen viser gjennomsnittlig bruk av begrepene per side i dokumentet. Tabellene har bidratt til å tegne et bilde av hvordan de ulike dokumentene forholder seg til kjernebegrepene som jeg innledningsvis i dette analysetrinnet har kategorisert som betydningsfulle for å forstå teksten. Hele denne analysen gjorde det også lettere å se likheter og forskjeller mellom de ulike dokumenttypene. Særlig interessant var det å se på de to strategidokumentene og deres respektive Stortingsmelding.

3.4.4. Trinn 4- Refleksjon og andre kategorisering

I det neste trinnet i analysen gikk jeg tilbake til de tekstutdragene jeg hadde satt opp i tabeller i trinn 1. For å bli bedre kjent med dette materialet byttet jeg ut de begrepene jeg hadde satt i kolonne to, med en omskriving av teksten til egne ord. Under kan man se et eksempel av dette fra analysen av *Kvalitet i skolen* på hvordan jeg gjorde dette:

Tekstutdrag	Min tolkning	Kommentar
“Det er imidlertid en utfordring at <u>samarbeidet</u> ofte skjer mellom enkeltpersoner, og at kunnskapen som erverves gjennom samarbeidet, i liten grad kommer hele skolen til gode. Det er derfor viktig at skoleeier <u>systematiserer og koordinerer</u> denne typen samarbeid, og utvikler strategier for hvordan <u>kunnskapen skal komme flere til gode</u> .”(KD, 2007-2008, p. 44)	Ofte skjer samarbeidet mellom enkeltlærere og kommer i liten grad hele skolen til gode. Det må være en samlet strategi for skolen som helhet slik at kunnskapen spres til alle.	Dette sammenfaller med det Anton Havnes skriver om samarbeid som kooperasjon og koordinering (Havnes, 2009)

I første kolonne understrekte jeg også de delene av teksten som var viktig, i tillegg til de enkeltordene som i trinn 1 ble identifisert som viktige begreper. Den tredje kolonnen ble fortsatt brukt til å skrive kommentarer, konnotasjoner og umiddelbare tanker om hva jeg kunne bruke teksten til. Kolonnen ble nå utvidet og nyansert med flere tanker og ideer. På denne måten gikk jeg dypere inn i tekstens meningsinnhold. Etter hvert som jeg jobbet i de nye tekstdokumentene, noterte jeg tanker og ideer rundt det jeg selv gjorde og tekstens innhold som merknader i marginen. Kjernebegrepene og kategoriene som jeg hadde understreket og trukket ut i trinn 1, kom også til nytte her da jeg flyttet tekstene

jeg hadde omskrevet inn i et nytt dokument. Dette gjorde jeg for hvert av dokumentene, slik at jeg fikk sju nye dokumenter. Tekstdelene ble flyttet slik at de delene som kunne passe inn under kategoriene stod sammen. Et eksempel på slike underkategorier kan vi finne under begrunnelsen for lærende organisasjoner i teksttolkningen fra *Kompetanse for utvikling*:

Læringskultur

Dokumentet mener skolene må ha en læringskultur som kontinuerlig jobber for å utvikle en kultur for daglig læring og hvor alle forplikter seg til å oppnå fellesskapets mål.

Fleksibilitet

Det som kjennetegner er lærende organisasjon er at den har fleksible arbeidsmåter, kompetanseutvikling, kunnskaps- og erfaringspredning, innen eget miljø og i tilknytning til andre miljø/ skoler.

Refleksjon

Delene som er uthevet er de delene jeg selv har oversatt fra dokumentene. Da jeg hadde gjort dette for hvert av dokumentene slo jeg dem sammen til ett dokument. Der hvor kategoriene sammenfalt med hverandre ble tekstdelene satt sammen. Dette dokumentet skulle være til hjelp for å bedre se forskjeller og likheter mellom dokumentene. Analysen i dette trinnet gjorde at jeg kunne dykke lengre ned i datamaterialet mitt. Ut fra denne delen av analysen har jeg lett etter svar på hva samarbeid er, og hvordan det beskrives og funnet to ulike fokus i synet på hva samarbeid kan brukes til.

3.4.5. Trinn 5 - Begrunnelser

I tekstdelene jeg hadde trukket ut, startet jeg så å lete etter mønster. På grunnlag av det materialet jeg hadde, kunne jeg identifisere begrunnelser for hvorfor lærere skal samarbeide på tre ulike nivå. Disse var 1) *lærere må samarbeide for at elevenes læring skal bli bedre*, 2) *lærere må samarbeide for å fremme egen og andre læreres læring*, og 3) *lærere må samarbeide for at skolen skal bli en lærende organisasjon*. Bare i *Prinsipper for opplæringen* manglet et fokus på at læreres samarbeid har betydning for elevenes læring.

3.4.6. Trinn 6- Intertekstualitet

Som det sjette trinnet i denne analysen så jeg på dokumentenes *intertekstualitet*. Som Wetherell, Taylor og Yates (2001, p. 318) påpeker, viser intertekstualitet til;

“ways in which works of art- especially of literature- are produced in response not to social reality but to previous works of art and the codes of other conventions governing them”.

Med andre ord handler intertekstualitet om hvordan en tekst bygger på elementer og diskurser fra andre tekster (Gee, 2005, p. 21; Jørgensen & Phillips, 1999, p. 15). En tekst starter aldri forfra (Jørgensen & Phillips, 1999, p. 84). Intertekstualiteten er indirekte eller direkte (Gee, 2005, p. 35). Ved å analysere intertekstualitet får man innblikk i diskursenes rolle i sosiale forandringsprosesser (Jørgensen & Phillips, 1999, p. 144). Det første jeg gjorde var å se på dokumentene og hvilken manifest intertekstualitet de viser. Dette innebærer å finne hvilke andre tekster dokumentene refererer til (Jørgensen & Phillips, 1999, p. 84). For å undersøke dette hadde jeg en litt ulik tilnærming til de ulike dokumentene. Læreplandelene og strategidokumentene leste jeg i sin helhet. Når det gjaldt Meldingene til Stortinget, som er store dokumenter, startet jeg med å se på litteraturlistene til hvilke dokumenter, kilder og aktører de eksplisitt refererer til i dokumentet. Dette ble gjort for å få et innledende overblikk over dokumentenes innhold. For å få et mer inngående bilde av dokumentene, leste jeg delene analysen er basert på, for å se om det var manifeste intertekstualitet som viste seg i teksten. Den direkte intertekstualiteten kunne deles opp i to kilder; ‘aktører’ og ‘forskning og undersøkelser’.

3.4.7. Trinn 7- Identifisering av diskurser

Gjennom de seks første analysetrinnene satt jeg igjen med en rekke forslag til diskurser, som jeg hadde skrevet ned etter hvert i analysefasen. For å sikre og dobbeltsjekke diskursenes grunnlag gikk jeg gjennom dokumentene, egne notater og tidligere utkast av egne dokumenter, for å finne ansporinger til og underbygging av diskursene. Forslagene til diskurser ble gruppert i 8 ulike diskurser som er av ulik størrelse og på ulike nivå. De diskursene jeg har funnet er ikke de eneste som er å finne i dokumentet. Andre lesere vil kanskje ha funnet andre diskurser.

3.5. Vitenskapsteoretiske betraktninger

Metoden og analysen som jeg har utført i denne oppgaven, har som mål å være vitenskapelig, og søker derfor å oppfylle vitenskapelige prinsipp. I denne delen skal jeg ta opp og diskutere hva jeg selv har gjort i forhold til vitenskapelige prinsipp som

validitet, reliabilitet¹⁵, transparens og refleksivitet og etikk. I hovedsak går dette ut på at man gjør de *forutsetninger* som vitenskapelig aktivitet og kunnskap baseres på, til gjenstand for refleksjon og kritisk og systematisk gjennomgang, og er en slags kvalitetssikring. Man kan kalle det vitenskapens selvrefleksjon (Ringdal, 2001, p. 55) eller metadisiplin (Gilje & Grimen, 2002, p. 11). Jeg skal i det følgende sette egen forskning inn i et slikt metaperspektiv.

3.5.1. Validitet

Validitet er et viktig begrep når det gjelder kvalitetssikring av vitenskapelige undersøkelser (Ringdal, 2001, p. 166; Wormnæs, 2000). Begrepet referer til hvor nøyaktig, gyldig eller “sann” representasjonen av det fenomenet man utforsker er (Befring, 2007, p. 114; Littlejohn & Foss, 2005, p. 30; Silverman, 2006) eller til hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den er ment å undersøke, og kan knyttes til alle trinn i forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 250ff).

Diskursanalysen har som forutsetning at det ikke finnes én sannhet eller virkelighet. Derfor er det mer formålstjenlig å se på validitet som gyldighet og nøyaktighet i denne sammenhengen. Dette betyr i praksis at de diskursene jeg finner gjennom min analyse også skal være rimelige, og mulig for andre å identifisere. Dette støttes av blant annet Thagaard (2003, p. 21), som knytter kvalitetssikringen til kvaliteten av tolkningen og hvorvidt den forståelsen som et prosjekt fører frem til, støttes av annen forskning. Sannsynligheten for at mine funn er valide blir dermed sterkere hvis jeg også finner støtte i annen forskning. Ettersom jeg faktisk har funnet støtte i annen forskning og litteratur for mine funn kan jeg si at jeg har søkt etter validering av egen forskning på dette punktet. Dette sier også Gee (2005, p. 113) noe om, men da som en påminnelse om at forskningsresultater ikke er valide for alltid, fordi alle analyser er åpen for videre diskusjon og drøfting. Dermed kan validitetsstatusen til et analysearbeid variere i

¹⁵ Begrepene validitet og reliabilitet har sin opprinnelse fra kvantitativ vitenskap og bruker positivistiske termer (Winter, 2000). Bruken av dem i kvantitativ forskning er derfor omdiskutert (Maxwell, 2005; Ringdal, 2001, p. 247; Silverman, 2006, p. 290; Thagaard, 2003, p. 21). Kvantitative vitenskapsteoretikere har foreslått bruken av andre begreper, som de argumenterer for at passer bedre til denne type forskning (Thagaard, 2003). Jeg vil i denne sammenhengen bruke begrepene reliabilitet og validitet, og heller fokusere på innholdet i begrepet, uavhengig av hva de kalles.

forhold til hva som skjer på feltet. I tillegg kan andre lesere av tekstene analysen er basert på finne andre diskurser i datamaterialet. De diskursene jeg har identifisert er ikke de eneste som er mulig å finne i dokumentene.

Gee (2005, p. 113) påpeker at validiteten ikke konstrueres gjennom å argumentere for at diskursanalyse “reflekterer virkeligheten” på en enkel måte. Dette fordi det er mennesker som konstruerer virkeligheten¹⁶. På samme måte som situasjoner er refleksivt tilknyttet språket for å være meningsfulle, er også diskursanalyser konstruert av/ i språket og refleksivt knyttet til språk og situasjon. Han fortsetter med å si at den som tolker data gjør dette på en spesiell måte, og de analyserte dataene gjør analysen meningsfull på noen måter og ikke på andre (ibid.). Jeg har søkt å vise til hvordan og hvorfor de funnene jeg har gjort kan sies å være gyldige ut fra de vitenskapelige forutsetningene jeg har lagt for oppgaven, og i beskrivelsen av hvordan jeg har utført analysen. I denne sammenhengen er det viktig å understreke at mine funn ikke kan sies å være objektive, men et resultat av min subjektive forståelse av datamaterialet. Min tolkning er bare en mulig tolkning. Diskursteori og diskursanalyse er åpen på at den ikke viser en sannhet, men mulige representasjoner av den (Jørgensen & Phillips, 1999, p. 31). På den andre siden har jeg søkt å ta hensyn til vitenskapelige kvalitetssikringsstandarder som hjelper med å heve forskningens validitet, og sannsynligheten for at det jeg har funnet er mulig å finne for andre.

Validitet i diskursanalyser er nært knyttet til datautvalget og tekstutvalget representativitet i forhold til de prosesser som ønskes belyst. I mitt tilfelle, hvor jeg ønsket å belyse diskursive tendenser i utdanningspolitiske dokument når det kommer til lærers samarbeid, måtte jeg foreta et utvalg av tekster. Mulige tekster som kunne belyst temaet er mange. Det utvalget som er gjort, baseres på dokumentenes sentrale rolle i utformingen av reformen. Gjennom å klargjøre disse tekstenes funksjon og kontekst, hvilken type tekst det er snakk om, hvem som har forfattet teksten, hvem den er skrevet til og med hvilket formål, øker validiteten. Dette har jeg søkt å gjøre gjennom i teksten og særlig i kapittel 4.3 *Presentasjon av dokumentene*.

¹⁶ Gee påpeker også at dette skjer selv om det kan være utenfor menneskets kontroll å sette begrensninger for denne konstruksjonen

Et annet eksempel på mulige feilkilder eller skjevheter i egen analyse kan knyttes til det aller første møtet med datamaterialet mitt. Da jeg satte i gang arbeidet med å trekke ut tekstdeler, hadde jeg en forforståelse om at disse delene hang sammen, selv om teksten i seg selv ikke uttalte denne sammenhengen eksplisitt. Grunnen til at jeg så en sammenheng, baseres på kunnskapen fra det fagmiljøet som jeg er en del av, og den teorien jeg selv har lest og lært om i flere år. Denne sammenhengen var i begynnelsen av arbeidet med masteroppgaven vanskelig for meg å uttrykke og jeg klarte ikke sette ord på hva jeg selv hadde gjort, eller på hvilket grunnlag jeg hadde valgt ut tekster. For å gjøre dette måtte jeg gå tilbake til teorier og fagstoff som omhandlet forholdet mellom kunnskap, kompetanse og de andre kjernebegrepene jeg hadde en forståelse av at hang sammen med begrepet “samarbeid”. At uttrekningen av tekst skjedde på bakgrunn av en, om enn ubevisst, deduktiv¹⁷ metode, kan sies å ikke sammenfalle med diskursanalytisk ånd i sin fulle mening. I diskursanalytiske tilnærminger skal man gå med åpent sinn til tekst for å søke å finne mønster der. Men som Thagaard (2003, p. 169) sier kan de fleste forskningsprosessene karakteriseres som en vekslning mellom induktive og deduktive faser. Dette vil si “at forskeren veksler mellom inspeksjon av data og utvikling av ideer fra overordnede teoretiske perspektiver” (Ibid.,). På den andre siden har jeg søkt å vise hvilke sammenhenger jeg så før jeg gikk i gang med analysen. I tillegg har jeg søkt å gjøre disse sammenhengene og antagelsene til objekt for undersøkelser.

En annen skjevhet kan være at jeg bare hadde en uttrekning av tekst, hvorpå store deler av analysen baseres. På den andre siden hadde jeg et stort datamateriale som ikke bare handler om læreres samarbeid. Derfor var det nødvendig å finne de delene som var særlig relevante for min problemstilling. Selv etter uttrekningen av relevant tekst var

¹⁷ Hatch (2002, p. 161) sier all kvalitativ forskning er karakterisert gjennom en vekt på induktiv heller enn deduktiv informasjonsbehandling. Induktiv tilnærming vil si det teoretiske perspektivet utvikles på grunnlag av analyse av dataene, noe som er vanlig i kvalitative studier (Thagaard, 2003, p. 169), og kan sees på som datastyrt (Ringdal, 2001, p. 106). En slik tilnærming kalles ofte eksplorerende eller utforskende forskning fordi man undersøker noe ut fra en idé, et opplevd problem eller et ønske om å se nærmere på et område uten å gå veien innom tilgjengelig teori (Befring, 2007, p. 32). Denne typen forskning gjør at generelle påstander om forskningsområdet kan skapes (Hatch, 2002, p. 161). En deduktiv tilnærming til forskning går fra det generelle til det partikulære (Hyldgaard, 2006, p. 251). I en slik tilnærming tar forskeren utgangspunkt i hypoteser fra tidligere forskning og teorier (Befring, 2007, p. 33; Ringdal, 2001, p. 106; Thagaard, 2003, p. 169). En deduktiv strategi kan sees på som teoristyrt (Ringdal, 2001, p. 106) eller teoribasert (Befring, 2007, p. 33).

materialet stort, noe som satte begrensninger for min analyse og valg av analyseverktøy. Jeg kunne ikke gå dypt inn på setningsnivå for å analysere. Likevel skal de diskursene jeg har identifisert gjennom analysen av tekstutdragene, være mulig å finne i resten av dokumentet, og av andre forskere. Funnenes rimelighet kan derfor argumenteres for. En annen fordel med at jeg bare har trukket ut tekst en gang, er at jeg aldri har mistet av syne hvor i dokumentene jeg har teksten fra, og kan vise til nøyaktig plassering til hvor jeg kan se ansporinger til de ulike diskursene. I tillegg har jeg vært nøye med å gå tilbake til den opprinnelige teksten for å bygge under for diskursene. Dette mener jeg er med på å styrke validiteten i min forskning.

3.5.2. Reliabilitet

Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre, og begrepet omhandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 250). At forskningen fremstår og oppfattes som troverdig er et viktig mål i kvantitative studier (Ringdal, 2001, p. 247; Thagaard, 2003, p. 169f). Thagaard (2003, p. 169f) presiserer at dette innebærer at forskningen er gjort på en tillitsvekkende måte. For å møte et slikt krav til vitenskapelig kvalitet har jeg i dette kapittelet med en detaljert beskrivelse av analysene for å vise hvordan jeg har kommet frem til mine funn. Dette støttes av Thagaard (2003, p. 178) som sier at forskeren må argumentere for troverdighet gjennom å redegjøre hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av prosessen. Denne redegjørelsen sammen med det Ringdal (2001, p. 247) kaller forskerens refleksjon over datainnsamlingen med sikte på å bli bevisst mulige feilkilder eller skjevheter er med på å sikre en forsknings reliabilitet. Mine notater underveis er mulig for andre å få innsyn i. Mulige feilkilder og skjevheter er skissert over som en del av forskningens validitet. Denne redegjørelsen er dermed med på å styrke reliabiliteten.

3.5.3. Refleksivitet

I kvalitativ forskning er forskeren selv måleinstrumentet (Hatch, 2002, p. 7). Som forskere er vi en del av den verden vi studerer og kan vanskelig sette oss utenfor denne. Alle mennesker bærer med seg en forståelse av verden. Denne forståelsen kan være med på å bestemme hva man tillegger mening og betydning i hverdagen og i et datamateriale. Som forsker er dette ekstra viktig. Jeg har i løpet av analysen søkt å

avdekke og være kritisk til mitt eget vitenskapelig perspektiv, valg gjort underveis, egne tolkninger og oppfatninger om verden. Som både Hatch (2002) og Thagaard (2003, p. 170) påpeker danner det vitenskapelige perspektivet grunnlaget for tolkningene. Åpenhet om og refleksjon rundt disse antagelsene vil styrke validiteten av undersøkelsen. Refleksivitet viser til forskerens eksplisitte vurdering av egen studie med hensyn til ulike måter forskningen kan være påvirket av en selv som forsker på (Smith, 2008, p. 250). I kvalitativ forskning er det forstått at handlingen *å studere* et sosialt fenomen influerer hvordan man forstår dette fenomenet. Forskere er en del av den verden de studerer og kan ikke skilles fra hverandre (Lincoln & Guba, 1985; Walsh, Tobin & Graue, 1993, in Hatch, 2002, p. 10; Maxwell, 2005, p. 109; Smith, 2008, p. 21). Forskningen må derfor sees på som et delt produkt av forskeren og forskningsobjektet (Smith, 2008, p. 21).

Jeg bærer jeg med meg det jeg har lært tidligere, både som vikarlærer og som student av faget pedagogikk, og dette vil virke inn på hva jeg finner i mitt datamateriale. Som et eksempel på dette kan jeg trekke frem mitt første forsøk på å skrive om tekstdelene fra de utdanningspolitiske dokumentene om til egne ord. Jeg hadde en forforståelse om at samarbeid mellom det pedagogiske personalet ikke fungerte helt slik som det var intendert i de utdanningspolitiske tekstene. Dette resulterte i at jeg ikke var nøytral og ikke klarte å yte teksten rettferdighet. Da jeg innså dette, gikk jeg gjennom det jeg hadde skrevet en gang til, og måtte skrive om. Den innledende runden med tolkning, fikk meg til å bli mer observant i forhold til egen tenkemåte. Etter dette søkte jeg hele tiden å tenke over hvorfor og hvordan jeg som forsker tenkte om og tolket analysedataet, og startet derfor med å tenke gjennom det jeg til enhver tid gjorde to ganger. Gee (2005, p. xi) peker på at mennesker er gode på å finne mening i verden og at vi ofte trekker for raske konklusjoner basert på våre egne sosiale og kulturelle verdier. Han sier videre at diskursanalyse handler nettopp om å lese eller skrive for andre gang, som en måte å være i dialog med seg selv på. Ved å tenke igjennom det jeg gjorde flere ganger, og slik innta en refleksiv holdning til egen forskning, har jeg søkt å styrke validiteten.

3.5.4. *Transparens*

Dersom forskningen har høy transparens, kan en leser se nøyaktig hva som er gjort og hvorfor analyser og tolkninger er gjort på nøyaktig denne måten (Smith, 2008, p. 250). En transparent analyse presenterer nok data- sitater, tekstutdrag, og tabeller eller figurer som summerer tema, til å vise leseren hva den analytiske tolkningen er basert på (Smith, 2008, p. 250). Gjennom å ha høy transparens i hele prosessen har jeg forsøkt å veie opp for egen innvirkning på resultatene. Jeg har også vært transparent i forhold til hvor i dokumentene jeg har funnet ansporinger til de ulike diskursene. Gjennom referanser til sidetallene jeg har hentet eksemplene fra, har jeg styrket transparensen i forskningen.

3.5.5. *Etikk*

Til slutt skal jeg diskutere det etiske aspektet ved egen forskning. Forskningsetikk er de grunnleggende moralnormene for vitenskapelig praksis (Ringdal, 2001, p. 85) og en etisk forskning er derfor forskning som følger vitenskapsteoretiske prinsipp. Befring (2007, p. 11) trekker frem at en etisk standard fremarbeides gjennom etterprøving, fornyelse og videreutvikling av det som til enhver tid fremstår som etablert kunnskap på et fagområde. Jeg har gjennom hele prosessen søkt å vise hva jeg har gjort og tenkt, og brukt anerkjente teorier og forskningskunnskap. På den andre siden har jeg søkt å utvide denne kunnskapsbasen ved å se på et nytt område. Jeg har til dags dato ikke funnet forskning med samme metode, datamateriale eller problemstilling som jeg selv har hatt. En valid forskning er en etisk forskning. Det vil si at hvis jeg som forsker avdekker mine antagelser om vitenskapsteori, kunnskapssyn og fremgangsmåte for forskningen, vil undersøkelsen følge en etisk standard. Gjennom å kommunisere åpent hva jeg har gjort, tenkt og tolket, har jeg gjort forskningen transparent, og dermed etisk. Jeg vil også si at mine funn kan karakteriseres som *rimelige*. Det vil si at de ikke er overfortolket, eller at analyse materialet er tillagt for mye meninger.

4. Funnkapittel

I dette kapittelet skal funnene jeg har kommet frem til gjennom analysetrinnene presenteres. Diskursene som er identifisert vil bli presentert til sist. Jeg har valgt å skissere funnene uten å ta særlig hensyn til hvilket analysetrinn de er en del av, for å tydeliggjøre funnene. Jeg starter likevel kapittelet med et innledende bilde av hvordan dokumentene snakker om samarbeid. Deretter har jeg skissert to overordnede fortellinger i dokumentene; en om skolen, og en om læreren. Etter dette følger en del om hva dokumentene vektlegger i forhold til samarbeid, og begrunnelser dokumentene gir for hvorfor lærere skal samarbeide. To utfall av samarbeid skisseres så; nemlig at samarbeid fører til skole- og kompetanseutvikling. Deretter blir utfordringer skolen har med kompetanse- og skoleutvikling trukket frem. Etterpå kommer en del om tekstenes intertekstualitet. Tilslutt blir diskursene som dokumentene trekker på presentert.

4.1. Et gryende bilde av samarbeid

Det innledende møtet med dokumentene gjorde at jeg satt igjen med noen tanker om hvordan dokumentene presenterte og posisjonerte læreres samarbeid. Når det gjelder den direkte bruken av begrepet samarbeid, blir dette brukt i betydning kollegialt samarbeid¹⁸. Samarbeid blir ofte trukket frem gjennom fokus på arbeids- og organisasjonsform i dokumentene. Synonymer og metaforer som brukes for samarbeid er *samhandling*, *arbeidslag*, *lagarbeid* eller *profesjonsfellesskap*. Å 'utnytte samlet kompetanse eller lærerkrefter' blir trukket frem i flere av dokumentene. Begrepet 'fellesskap', 'arbeid i fellesskap', 'faglig kollektiv', 'kollektivt ansvar' og 'kollektive arbeidsformer' brukes også blant annet for å understreke læreres felles ansvar for elevene.

Læring og samarbeid blir eksplisitt knyttet sammen med samarbeid i *Prinsipper for opplæringen*, de andre dokumentene viser mer implisitt denne sammenhengen. Alle dokumentene er på den andre siden opptatt av læreres læring, og trekker frem at det må legges vekt på daglig læring, kontinuerlig kompetanseutvikling og oppdatering. Lærers kompetanse får stor plass i dokumentene, i form av hvilken kompetanse de

¹⁸ Begrepet brukes også med henvisning til samarbeid mellom skole- hjem, og mellom ulike aktører som PPT og lærere, skolen og lignende. Disse aspektene har jeg utelukket fra analysen.

bør ha, og hvordan den kan fornyes, utvikles, oppdateres, videreføres og brukes. Dokumentene knytter sammen begreper som læring, kunnskap og kompetanse ved å legge vekt på *deling, spredning, utveksling og bruk av kunnskaper, kompetanse og erfaring* gjennom arbeidet som lærer. Bruken av begreper som *utfyllende kompetanse, gjensidig læring og kollektiv læring* bygger under argumentasjonen for samarbeid. Læreres individuelle læring og kompetanse knyttes til skolen som organisasjon, og skolen som *lærende organisasjon, kunnskapsorganisasjon og reflekterende organisasjon*. Gjennom dokumentene argumenteres det for at organiseringen av skolen skal føre til *skoleutvikling, organisasjonsutvikling, kvalitetsutvikling, systematisk og kontinuerlig utvikling*. Gjennom denne utviklingen skal både skolens kompetanse og enkeltlærerens kompetanse *økes, løftes, forvaltes, heves og styrkes*.

4.2. Overordnede fortellinger om skolen

Gjennom arbeidet med analysen identifiserte jeg noen overordnede fortellinger om skolen og læreren. Den første setter dagens skole inn i en kontekst, og den andre viser hvilket bilde av læreren som fremkommer i dokumentene.

4.2.1. En skole for kunnskapssamfunnet

Dokumentene bygger på en fortelling om en endret samfunnsstruktur, med overgang fra industrisamfunn til kunnskapssamfunn, og hvor kunnskap ansees som en viktig ressurs for både individer, organisasjoner og nasjoner. Kunnskap og evner ansees som essensielt for en nasjons økonomiske vekst og konkurransefortrinn, og for individets muligheter etter endt skolegang. Kunnskap trekkes frem som den største delen av nasjonalformuen, og investering i kompetanse skal sikre nasjonens høye velferdsnivå i fremtiden. Det understrekes også at “god kvalitet i grunnopplæringen er både en investering i den enkeltes livsprosjekt og i vår felles framtid” (KD, 2007-2008, p. 5). Kunnskapssamfunnet beskrives som et samfunn i stadig omskiftning, som er mer komplekst og mangfoldig (KUF, 2004b, p. 23) og som har større sosiale ujevnheter (KD, 2007-2008) enn tidligere samfunn. Skolen blir, på grunn av kunnskapens rolle, en hjørnestein for nasjonen og individet. Vekten på kunnskap og kompetanse for samfunnets opprettholdelse, legger føringer for grunnskolen som kunnskapsinstitusjon. Det fokuseres på at elevene må tilegne seg kunnskap og kompetanse som setter dem i

stand til *livslang læring* (KUF, 2004b, p. 26) fordi grunnutdanningen ikke lenger strekker til for livslang yrkesutøvelse. Omstilling og dermed kunnskapsfornyelse vil være det stabile livsinnslag (Udir., 2005, p. 2). Kunnskapens økte betydning for samfunnet og individet, fører også til at gode systemer for samarbeid og deling av kunnskap er avgjørende i skolen (KUF, 2004b, p. 23). *Kultur for læring* fremhever at siden skolen som kunnskapsorganisasjon er preget av mer mangfold som krever flere ulike organisasjonsformer og arbeidsformer, må også lærere samarbeide på mer fleksible og varierte måter (KUF, 2004b, p. 25; Udir., 2005, p. 13). For at utdanningsinstitusjoner skal utvikles i takt med utfordringene i samfunnet, må skolene være *lærende organisasjoner* på alle nivå, og søkelyset må settes på personalets læring så vel som elevenes. Spørsmålsteget stilles ved skolens evne til å utnytte organisasjonen som læringsarena (KUF, 2004b, p. 2). Det fremheves at resultatene som oppnås, avhenger av samordningen av innsatsen og samspillet mellom lærerne (Udir., 2005, p. 13). Dokumentenes løsning på bedre læringsutbytte for elevene er skoleutvikling og kompetanseutvikling. Det understrekes at for at reformen skal nå sine mål trenger lærere et kompetanseløft (KUF, 2008; KUF, 2004a, p. 5).

4.2.2. Læreren som skolens viktigste ressurs

I dokumentene brukes begrepet *lærer* svært mange ganger¹⁹ (se Tabell 1, vedlegg 1). En lærer blir ofte definert som en som rettleder, veileder eller underviser (Aurstad, et al., 2010). Dokumentene trekker frem at av alle ressurser i skolen, er lærernes kompetanse den faktoren som påvirker elevenes prestasjoner mest (KD, 2009, p. 47; KUF, 2004a, p. 5; KUF, 2004b, pp. 24, 94), og at høy faglig og pedagogisk kompetanse er en viktig *forutsetning* for elevenes læring (KD, 2008, p. 3). *Kvalitet i skolen* fokuserer på hva lærere trenger som skolens viktigste ressurs; nemlig kompetanseutvikling og en evne til å bruke den samlede kompetansen på skolen (KD, 2007-2008, p. 47).

Kompetanse er et av begrepene som er brukt flest ganger i dokumentene (Se Tabell 1, vedlegg 1). Begrepet forstås som regel som en fullgod forutsetning for å gjøre noe,

¹⁹ En av grunnene til at lærer kommer så høyt på denne liste kan være at det også kan ha blitt telt med som presensformen av verbet *å lære*. I det engelske språket skilles det mellom en lærer som teacher og å lære som to learn. Selv om man på norsk kan skille mellom ordene semantisk, blir dette vanskelig for et dataprogram som leter etter bokstavsammensetning, og ikke kontekst, som er det jeg har gjort i denne sammenheng.

inneha en stilling, en dyktighet, kvalifikasjon eller utdanning (Aurstad, et al., 2010). I dokumentene brukes begrepet både i forbindelse med kompetansemål for elevenes læringsmål og læreres kompetanse med henhold til sin yrkesutøvelse. *Kompetanse for kvalitet* definerer kompetanse som “evne til å møte komplekse krav, situasjoner og utfordringer” (KD, 2008, p. 6) og er også dokumentet som bruker begrepet mest, sammen med *Kompetanse for utvikling* og *Kultur for læring. Læreren, Rollen og Utdanningen* definerer kompetanse som summen av læreres praktiske ferdigheter, kunnskaper, evne til refleksjon og personlige kvaliteter (KD, 2009, p. 49).

Ulike kompetansekrav til eller kjennetegn ved den gode læreren blir trukket frem i dokumentene. For det første må gode lærere ha *akademisk, faglig, fagdidaktisk og pedagogisk kompetanse* (KD, 2009, p. 48; KUF, 2004b, p. 24). Læreren må kunne *reflektere, vurdere og evaluere* (KD, 2009, pp. 14, 42; KUF, 2004b, p. 94) og være kritisk til egen og skolens praksis (KD, 2009, p. 24). *Verbal dyktighet og kunnskap om utdanning og formidling* blir også trukket frem som foretrukket kompetanse (KD, 2009, p. 48) og en god lærer skal kunne bruke et *mangfold av arbeidsformer og virkemidler* i undervisningen (KUF, 2004b). *Yrkesetisk kompetanse* blir fremhevet for at lærere skal kunne *reflektere over egne holdninger og valg* (KUF, 2004b, p. 94). Lærere skal også kunne tilegne seg ny kunnskap, sette seg inn i ny forskning, i tillegg til at de skal kunne vurdere kunnskapen og forskningens muligheter og begrensninger, samt kjenne til egne begrensninger selv om egne grenser også skal tøyes. En god lærer skal komme videre i egen utvikling (Udir., 2005, p. 11), og se endrings- og utviklingsmuligheter for seg selv og skolen (KD, 2009, pp. 14, 24; KUF, 2004b; Udir., 2005, p. 11). Positive holdninger til endring og utvikling er en forutsetning for skoleutvikling (KUF, 2004b, p. 9). Det påpekes også at det kreves en “endrings- og utviklingskompetanse” for å kunne reflektere over og, om nødvendig, *kunne* endre egen undervisningspraksis (KUF, 2004b, p. 94). En god lærer deltar aktivt for å forbedre egen og skolens praksis, søker læringsmuligheter for alle og ser på samarbeid som en essensiell måte å gjøre dette på (KD, 2009, p. 42). Sosial kompetanse fremheves som viktig for at lærere skal kunne samarbeide og kommunisere med sine omgivelser (KUF, 2004b, p. 94), og tilslutt er det viktig at læreren forstår skolen som organisasjon og utnytter potensialet som samhandling tilbyr (KD, 2009, p. 14).

4.3. Hva er samarbeid?

Begrepet samarbeid brukes mest i *Prinsipper for opplæringen* (se Tabell 4, vedlegg 1). Dokumentene skriver lite om hva samarbeid er i praksis eller hvordan det konkret foregår, men fremstiller det likevel som viktig. Det er *Den generelle delen av læreplanen* som viser mest konkret til samarbeid, og sier at utvikling og læring skjer i møtet med andre mennesker. Dette dokumentet snakker om “det samarbeidende mennesket”, og om fordeler og ønskede ferdigheter *elevene* skal få ut av å samarbeide, men definerer eller beskriver ikke samarbeid (Udir., 2005, p. 17), og sier ikke noe om læreres samarbeid. Det er interessant å bemerke her hvor lite konkret det faktisk står om hva samarbeid er. På den andre siden har jeg identifisert tre begrunnelser for hvorfor lærere skal samarbeide. Læreres samarbeid begrunnes med 1) elevenes læring, 2) læreres læring, og 3) skolens læring. Begrunnelsene vil bli skissert i det følgende.

4.4. Hvorfor skal lærere samarbeide?

4.4.1. Lærere må samarbeide for at elevenes læring skal bli bedre

Dokumentene viser til en samlet tro på at læreres utfordringer med elevers læring og utvikling er et arbeid som er mer omfattende enn tidligere. I tillegg trekkes det frem at ansvaret med dette arbeidet ligger på det pedagogiske personalet og skoleledere i fellesskap (Udir., 2005, p. 22). I dokumentene finner man en også en tro på at læreres samarbeid, læring og kompetanse har stor betydning for elevenes læring, muligheter for læring, prestasjoner, resultater og i det hele tatt en effektiv utdanning (KD, 2007-2008, p. 24). LK06 krever at skolene lokalt gjennomfører reformens intensjoner, noe som igjen krever samarbeid mellom lærere. At lærere må samarbeide, slik at elevene får mulighet til å lære bedre er en begrunnelse som kan ansføres i alle dokumentene med unntak av *Prinsipper for opplæringen*. Begrunnelsen, blir ytterligere spesifisert i dokumentene, med konkrete faktorer som påvirkes av læreres læring. Disse vil bli skissert under.

4.4.1.1. Kvaliteten på elevenes læring

Læreres samarbeid trekkes frem som et kvalitetsverktøy for elevenes læring. Det påpekes at kvaliteten i skoleverket avgjør fremtiden til barn og unge (KUF, 2004a). Ansvaret for å sikre elevers fremtid tillegges slik skoleverket. For at elevenes utbytte av

utdanning skal være størst mulig, må hver skole avgjøre hvordan den skal være organisert (KD, 2009, p. 43). Hver enkelt skole har ansvar for utformingen av organiseringen. Dette er et av kjennetegnene ved reformen; nemlig en desentralisering av handling og ansvar ned til det lokale skoleeiernivå, lokale skoleledere og lærere. På enkeltlærernivå, trekkes læreres kompetanse frem som en faktor som påvirker elevenes læringsutbytte (KD, 2008, p. 3). Det påpekes også at samarbeid støtter lærerens hovedoppgave; å legge til rette for og lede elevers læring (KD, 2009, p. 12), noe som øker kvaliteten for hver elev (KD, 2007-2008). På den andre siden, om samarbeid ikke rettes mot forbedring og gjennomføring av undervisning vil det ødelegge kvaliteten på kjerneoppgavene (KD, 2007-2008, p. 80). Dokumentene fremhever derfor at skolen som kunnskapsinstitusjon må vurdere kvaliteten i skolen, siden kvaliteten viser til elevenes kompetanse og utbytte av skolegangen (KD, 2007-2008, p. 5).

4.4.1.2. Tilpasset opplæring

Samarbeid fremheves også med henblikk til læreres kompetanse til å gi elevene tilpasset opplæring (KUF, 2004a, p. 4). Kompetanse til å fullføre dette målet med utdanningen, og læreres *samarbeid* kobles sammen gjennom en påpekning av at de skolene som har samarbeidsbaserte arbeidsformer og som evaluerer egen praksis gir elevene bedre tilpasset opplæring (KUF, 2004a, p. 7; KUF, 2004b, p. 28). Dette eksemplet viser at samarbeid blir trukket frem som en katalysator for at skolene skal være bedre i stand til å fullbyrde målsetningene til reformen. *Kvalitet i skolen* trekker frem at lærere på skoler som -i stor grad- benytter kollektive arbeidsformer, gir muligheter for samarbeid om undervisning, og hvor man deler og reflekterer over praksis, selv rapporterer om mer variasjon i arbeidsmåter, bedre tilpasset opplæring, større bevissthet om læringsmålene og om læringsmiljøets betydning (KD, 2007-2008, p. 42). Dokumentene fremhever også at samfunnets økende mangfoldighet fører til at tilpasset opplæring får økt betydning.

4.4.1.3. Andre måter læreres samarbeid påvirker elevenes læring

Læreres evne til endring, refleksjon, vurdering, læring, kompetanseutvikling og samarbeid trekkes frem som faktorer som påvirker elevenes læring. Hvordan evnen til endring påvirker elevenes læring begrunnes blant annet med at "endrings- og utviklingskompetanse innebærer lokalt læreplanarbeid, refleksjon over praksis og

samhandling i faglige kollektiv for skolens utvikling” (KD, 2009, p. 15). Læreres læring og vurdering av det som skjer i klasserommet, forklares som viktig for elevenes læringsutbytte (KD, 2009, p. 47). Tilbakemelding utmerkes også som en faktor som påvirker elevenes læring (KD, 2007-2008, p. 40). Et fellesskap av lærere fremheves også som essensielt for å fange opp elever om ikke utvikles i takt med resten (KD, 2009, p. 59). Her ser vi at sosiale ulikheter søkes utjevnet gjennom bruk av lærerfellesskapet. Fellesskapet blir også trukket frem med hensyn til elevenes atferd. *Kultur for læring* peker på at læreres samarbeid fører til bedre adferd hos elevene, på grunn av erfaringsutvekslingene mellom lærere og at lærere søker hjelp av hverandre (KUF, 2004b, p. 90). Bedre atferd kan føre til bedre læringskultur for elevene.

4.4.2. Lærere må samarbeide for å fremme egen og andre læreres læring

En annen begrunnelse for samarbeid er at det fremmer læreres læring. Det økte fokuset på kunnskapsomsetning i samfunnet gjør at læreres læring får økt betydning (KUF, 2004b, p. 23). Dette presiseres blant annet i *Kompetanse for kvalitet* som fremhever at:

“Lærere skal formidle sentrale kunnskaper til elevene og legge til rette for læring. Krav til kunnskap endrer seg over tid og medfører nye og endrede krav til hva en lærer skal kunne. Derfor er læreres kvalifisering en kontinuerlig og livslang prosess” (KD, 2008, p. 4).

Dokumentet legger således som premiss at lærere skal utvikle sin kunnskap og kompetanse gjennom hele sitt yrkesaktive liv, med andre ord kontinuerlig kompetanseutvikling. Det fremheves at læreren skal delta i kvalitetsutvikling og ivareta samarbeidsrelasjoner (KD, 2009, p. 43). Dette viser til en forpliktelse for samarbeid mellom lærere. Samarbeid trukket frem som et viktig virkemiddel for at kompetanse og kompetanseutvikling ikke skal privatiseres, men skal deles og videreutvikles i arbeidsfellesskapet (KUF, 2004b, p. 27).

Læreres samarbeid blir også knyttet til en psykologisk side av det å være arbeidstaker, gjennom å si at det fører til mindre faglig usikkerhet (KUF, 2004b, p. 2), at det letter utfordringen nye lærere møter i arbeidslivet (KUF, 2004b, p. 98), og fører til bedre fordeling av arbeidsmengden (KUF, 2004b, p. 28). For at lærere skal kunne utvikle gode praksiser må et godt læringsmiljø som tilbyr støtte og tilbakemeldinger ligge til grunn (KUF, 2007-2008, p. 80). Tilbakemeldinger som støtter og utfordrer gir daglig læring, og lærere som får tilbakemeldinger oppnår bedre resultater med elevenes læring

(KD, 2007-2008, p. 40). Læringsmiljø, støtte og tilbakemeldinger handler også i stor grad om jobbtrivsel.

4.4.3. Lærere må samarbeide for at skolen skal bli en lærende organisasjon

Den tredje begrunnelsen for samarbeid legger vekt på at skolen skal bli en lærende organisasjon. Begrepet *organisasjon* har meningsinnhold som ordning til et hele av innbyrdes samvirkende deler, noe som er ordnet på en måte, innretning, sammenslutning eller forening (Aurstad, et al., 2010). Alle dokumentene referer til skolen som lærende organisasjon, men begrepet organisasjon får størst oppmerksomhet i de to strategidokumentene (Tabell 4, vedlegg 1). I *Prinsipper for opplæringen* kommer det frem at skoler er lovpålagt å være lærende organisasjoner og skal tilrettelegge for læring gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen (Udir., 2006, p. 5). Nøkkelen for å utvikle skolen som lærende organisasjon, hevdes det, er først og fremst knyttet til den læringen og kunnskapsutviklingen som skjer som en del av det daglige arbeidet og at dette er avhengig av samarbeid (KUF, 2004b, p. 25ff). Den lærende organisasjon, skal “lære oss å lære” (KUF, 2004b, p. forord). Skolen blir slik sett en metalæringsinstitusjon. Skillet mellom *Prinsipper for opplæringen* og de andre dokumentene er at de resterende dokumentene snakker positivt om samarbeid, men ikke fremsetter dette som noe skolen er pålagt å gjøre. Det er dermed en forskjell i bruken av normative og deskriptive vendinger i *Prinsipper for opplæringen* og de andre dokumentene.

4.5. Hva fører læreres samarbeid til?

4.5.1. Samarbeid fører til utvikling av skolen

Dokumentene trekker frem at samarbeid kan føre til utvikling av skolen. Utvikling er et av de begrepene som brukes flest ganger i dokumentene (Se Tabell 1, Vedlegg 1), og tillegges særlig vekt i *Kompetanse for utvikling*, minst i *Læreren, Rollen og Utdanningen* (Tabell 4, Vedlegg 1). Utviklingsarbeidet blir for det meste artikulert gjennom fokuset på skolen som lærende organisasjon. Synonymer er *evolusjon*, *forløp*, *prosess*, *dannelse*, *fremvekst*, *modning*, *vekst eller progresjon*. Utvikling er å bli synlig, tre frem, vokse frem, nå frem til modenhet, omdannes, omformes, gradvis eller trinnvis til mer fremskredne former (Aurstad, et al., 2010). Som vi ser ut av dette er utvikling et

positivt konsept. Samarbeid trekkes frem som en forutsetning for skoleutvikling (KUF, 2004b, p. 26). *Mulighetene*, som ligger i skolene for å bli lærende organisasjoner, blir ikke godt nok utnyttet, hevdes det. Det trekkes samtidig frem at mange skoler og lærere selv har et ønske om å bli lærende organisasjoner (KD, 2007-2008, p. 42). Dokumentene viser til skolens læringsutvikling som et kollektivt ansvar, som skolens personale tar gjennom samarbeid slik at kompetanse videreutvikles og fornyes (KD, 2009, p. 14). Gjennom denne type argumentasjon, fremstår *skolen som lærende organisasjon* både som et ytre press og et indre ønske. For at skolen skal være en lærende organisasjon, må den ha fleksible arbeidsmåter, kompetanseutvikling, kunnskaps- og erfaringsspredning, innen eget miljø og i tilknytning til andre miljø/skoler (KD, 2008, p. 6; KUF, 2004a, p. 6).

Fleksible arbeidsmåter trekkes frem som kjennetegn i dokumentene (KD, 2009, p. 45; KUF, 2004a, p. 6; KUF, 2004b, p. 23) og at skolen som lærende organisasjon er avhengig av fleksibel organisering og samarbeid blant personalet. Grunnen til dette er fordi industrisamfunnets vertikale og regelstyrte organisasjonsstruktur ikke passer til kunnskapssamfunnet, som krever smidige og lokalt tilrettelagte organisasjoner (KUF, 2004b, p. 25).

Dokumentene fremhever at skolene må ha en *læringskultur* som kontinuerlig jobber for å utvikle en kultur for læring, hvor alle forplikter seg til å nå fellesskapets mål (KUF, 2004a, p. 6). Dette krever at omgivelsene må være læringsstøttende for at graden av læring i enhver situasjon skal være størst mulig. Grad av læring blir også påvirket av kommunikasjon og ytre/indre læringstrykk som blir skapt av omgivelsene og av fellesskapet selv (KUF, 2004a, p. 7). *Kultur for læring* påpeker at “nøkkelen til å utvikle skolen som en lærende organisasjon først og fremst [er] knyttet til den læring som skjer som en del av det daglige arbeidet” (KUF, 2004b, p. 25). Dokumentet trekker også frem at fellesutfordringer møtes lettest gjennom å bruke arbeidsplassen som læringsarena (KUF, 2004b, p. 2).

Refleksjon og *bevissthet* blir også fremhevet som viktige ingredienser for læring i organisasjoner (KUF, 2004b, p. 26), hvor det reflekteres over satte mål og gjennomført praksis (KD, 2009, p. 42; KUF, 2004a, p. 6). Bevissthet og refleksjon knyttes sammen gjennom å si at bevissthet for eget arbeid kommer gjennom refleksjon, samarbeid om

undervisning og kollektive arbeidsformer (KD, 2007-2008, p. 40). Bevissthet knyttes også til kvalitetsutvikling, gjennom en argumentasjon for at et bevisst forhold til sterke og svake sider i organisasjonen danner et grunnlag for målrettet kvalitetsutvikling. Et slikt grunnlag, påpekes det, kommer som regel som en konsekvens av at skolene har prøvd ut nye organisasjonsformer (KUF, 2004b, p. 28).

4.5.2. Samarbeid fører til mer læring og økt kompetanse

Dokumentene påpeker at samarbeid kan også føre til læring og kompetanseutvikling. *Kompetanse for utvikling* nevner at læring og kompetanse er knyttet til samhandling og handling i et fellesskap. Dokumentet trekker også frem at begge begrepene på samme tid er både individuelle og kollektive (KUF, 2004a, p. 7). Skolene er lovpålagte å videreutvikle læreres kompetanse (Udir., 2006, p. 2), og lærere har krav på at organisasjonen legger opp til at de kan bruke, utvikle og fornye egen kompetanse (Udir., 2006, p. 2) gjennom kompetanseutvikling og utviklingsarbeid (Udir., 2006, p. 5), fordi kompetanseoppdatering er nødvendig for en god utførelse av jobben (KD, 2007-2008, p. 39). Kompetanseutvikling knyttes til erfaring, arbeid med skolefaget, til erfaringsutvekslinger med kolleger (KD, 2007-2008, p. 44), veiledning, etter- og videreutdanning, skoleutvikling, samarbeid og utveksling med andre deler av arbeidslivet. Disse komponentene utgjør lærerens livslange kompetansebygging og samarbeid trekkes frem som en konkret måte lærere kan lære på, og slik bygge kompetanse (KD, 2008, p. 4).

Profesjonsfellesskap blir vist til som en måte å utvikle kompetanse på. Kvalitet i skolen sier blant annet at det er nødvendig med profesjonsfellesskap for å ta vare på og utvikle kunnskap og kompetanse (KD, 2007-2008, p. 42), og slike fellesskap fremheves som måter lærere kan lære å utvikle seg på (KD, 2007-2008, p. 24). Profesjonsfellesskap, hvor kunnskap deles og utvikles, trekkes frem som en arena som best foredler den formelle utdanningen og kompetansen til lærere (KD, 2007-2008, p. 40). Profesjonelle fellesskap blir slik sett et forum som konserverer etablert kunnskap på en god måte. Denne arenaen trekkes frem som grunnleggende når det gjelder arbeidet med forbedringen av egen og skolens praksis (KD, 2009, p. 41). Læreren fremheves som aktør i profesjonelt fellesskap med profesjonell autonomi, økt handlingsfrihet og mer ansvar (KD, 2009, pp. 14, 41f). Samarbeid trekkes frem som en nødvendig forutsetning

for å utfylle denne rollen. Det understrekes også at arbeidet med læreplanene vil stimulere til faglige diskusjoner og til økt profesjonalisering (KD, 2007-2008, p. 71). Kompetanse for kvalitet peker på at økt status kommer gjennom høyere kompetanse (KD, 2008, p. 3).

4.5.3. Skoleutvikling og kompetanseutvikling som parallelle prosesser

Dokumentene fremhever at utviklingen av skolen og læreres kompetanse henger sammen. For eksempel sier *Læreren, Rollen og Utdanningen* at

“den læreren som har en reflektert holdning til sin egen undervisningspraksis og som vil delta i og gjennomføre systematisk utviklingsarbeid, vil være best i stand til å bidra til utvikling ved egen skole” (KD, 2009, p. 24).

Den enkelte medarbeiders kompetanseutvikling er også en del av skolens kompetanseutvikling, må tilknyttes skolens fellesskap, og ansees som en del av skolens helhetlige kompetanse (KD, 2007-2008, p. 64; KD, 2008, pp. 5, 10). Kompetanseutvikling kan brukes som et ledd i skolens plan for veksten av skolens samlede kompetanse (KD, 2007-2008, p. 64). Det blir derfor viktig at skoleeier kartlegger kompetansebehovet, og utvikler strategier for kompetanseutvikling, inkludert videreutdanning (KD, 2008, p. 10). Det påpekes også at kompetanseutviklingstiltakene etter hvert må være en del av skolens hverdag. Dokumentene trekker frem at undervisning og læring er organisert som lagarbeid, hvor lærere med komplementær kompetanse deler ansvaret for elevene (Udir., 2005, p. 22), og at kollegiet sammen må utnytte samlet kompetanse som lagspillere (KD, 2009, p. 14).

Læreren, Rollen og Utdanningen trekker frem at den enkeltes skoles læringsutvikling er et kollektivt ansvar som skolens personale tar gjennom samarbeid, slik at kompetanse videreutvikles og fornyes (KD, 2009, p. 14). Betydningen av at når kunnskap brukes er det viktig dette stimulerer til mer læring og kompetanseutvikling (KUF, 2004a, p. 7), men påpeker også at dette er en langvarig prosess som krever langsiktige og systematiske planer (KD, 2009, p. 45; KD, 2008, p. 5). Dokumentene bygger under for argumentene ved å bruke forskning som sier at kompetanseutviklingstiltak må knyttes til læreres daglige praksis, gjennom å bruke arbeidsplassen som læringsarena (KUF, 2004a, p. 6).

4.5.4. Skolenes utfordringer med skole- og kunnskapsutvikling

Ulike utfordringer og hinder skolen står overfor i forbindelse med kompetanse- og skoleutvikling, trekkes frem i dokumentene. Det hevdes at skolen som lærende organisasjon ofte finner hovedutfordringene i utviklingen og organiseringen av læringsmiljøet, slik at det tilrettelegger best mulig for elevers og læreres læring, og læreres profesjonsfellesskap (KUF, 2004a, p. 7). Dette konkretiseres gjennom å peke på at tradisjonell organisering av lærere fører til mindre felles læring og refleksjon, fordi tradisjonelle strukturer og arbeidsmåter dårlig utnytter enkeltlærers kompetanse og egenskaper, og dårlig legger til rette for utvikling og læring (KUF, 2004b, p. 23ff). Det samarbeidet som skjer i skolen hevdes også å være mellom enkeltlærere og i liten grad kommer hele skolen til gode. Derfor må skoleeier utvikle en samlet strategi slik at kunnskap kan spres til alle (KD, 2007-2008, p. 44). Lærere må lære å evaluere og vurdere egen praksis, slik at arbeidet kan være med på skoleutvikling og gjøre skolen til en lærende organisasjon (KD, 2009, p. 14; KUF, 2004a, p. 9). Det fremheves at effekten av tiltak som settes inn avhenger av den lokale læringskulturen (KUF, 2004b, p. 24f) og at det er en for svak korrelasjon mellom kompetanseutvikling og skoleutvikling i norske skoler (KD, 2007-2008, p. 40).

4.6. Intertekstualitet

I dette underkapittelet skal jeg redegjøre for dokumentenes intertekstualitet. Gjennom å vise hvordan dokumentene trekker på andre tekster og aktører kan man få et bilde av dokumentenes forhold til verden, hvordan de er med på å underbygge dokumentenes budskap, og hvordan dokumentene argumenterer. Disse faktorene er også med på å understreke hvilke diskurser dokumentene tar i bruk.

4.6.1. Manifest intertekstualitet

Når det gjelder dokumentenes manifeste intertekstualitet, viser alle dokumentene direkte til andre tekster, bortsett fra *Den generelle delen av læreplanen*. De resterende dokumentene refererer de til en rekke andre eksterne kilder og konkrete tekster. Disse har jeg delt opp i to ulike typer kilder; 'aktører' og 'forskning og undersøkelser'.

4.6.1.1. Aktører

Dette underkapitlet vil vise ulike aktører og måter Meldingene til Stortinget begrunner eller viser sitt mandat. De tre Meldingene til Stortinget viser direkte for det meste til andre aktører gjennom å vise til Meldinger til Stortinget, NOU` er, Stortingsproposisjoner, opplæringsloven og evalueringer av tidligere reformer. *Kultur for læring* viser blant annet til Kvalitetsutvalget, og deres NOU 2002:10 *Førsteklasses fra første klasse* som er et forslag til rammeverk for et kvalitetsvurderingssystem i norsk grunnskole. Stortingsmeldingen viser også til 'Kompetanseberetningen' som ble satt i gang av Utdannings- og Forskningsdepartementet, noe som kan vise at ønsket om en ny reform og systemskifte kom fra ulike aktører og interessenter i skolesektoren. *Kvalitet i skolen* bygger først og fremst på St. Meld. Nr. 16. ...og ingen stod igjen. I tillegg vises det til etableringen av målemetoder og systemer som har ført til ny kunnskap som det er "viktig å utnytte for å oppnå forbedringer på de områdene som er vurdert" (KD, 2007-2008, p. 5). Meldingen trekker også frem som begrunnelse et forslag til endring av formålsparagrafen til skolen²⁰, og bruker dette for å konkretisere sitt samfunnsmandat. "Å tette hull i Kunnskapsløftet" brukes også for å fremheve hvorfor denne meldingen var nødvendig. *Læreren, Rollen og Utdanningen* begrunnes igjennom Meldinger til Stortinget som har lagt premisser for grunnutdanningen, og at det derfor også må skje en endring i lærerutdanningen (her trekkes både St. meld, 16 og 31 inn). Mangfoldet i samfunnet, informasjons og teknologitilgangen brukes som grunn for å understreke behovet for ny lærerutdanning og hvorfor utdanningsløpet til lærere skal differensieres.

Begrunnelser fra direktorater/ departementer og høringer i Stortinget, speiler tilbake på demokratiske og politiske prosesser. I strategidokumentene har vi sett at de er utformet av en rekke skolepolitiske aktører. Dette viser til at ønsket om endringer ikke bare kom fra høyeste politiske hold, men også kommer fra andre deler av utdanningssektoren. Dette er en måte å vise reformens mandat på.

Når det gjelder de resterende dokumentene viser disse til andre aktører enn Meldingene til Stortinget. *Kompetanse for kvalitet* og *Kompetanse for utvikling* viser til hvilke aktører som er berørt av strategidokumentet og hvilke instanser som har hvilke

²⁰ Den generelle delen av læreplanen ble overført fra R97 til KL06 uten endringer.

ansvarsområder og roller (KD, 2008, p. 8). Begge dokumentene viser til aktører innenfor skolesektoren som Utdanningsdirektoratet, til skoleeiere lokalt og nasjonalt, KS, Høgskole- og Universitetssektoren med mer. *Prinsipper for opplæringen* bygger på opplæringsloven, forskriftene til loven, og læreplanverket, herunder også *Den generelle delen av læreplanen*. Denne delen av læreplanene er en slags videreføring av tidligere læreplaner, da den utgjør en “bro” mellom den generelle delen og de fagspesifikke læreplanene, og viser dermed tilbake på tidligere reformer og politikk. Alle de tre Meldingene til Stortinget refererer også hyppig til internasjonale eller overnasjonale aktører. Dette legitimeres i *Kultur for læring* gjennom trekk i verdenssamfunnet som globalisering, individualisering og pluralismen (KUF, 2004b, p. 23). Alle de tre Meldingene til Stortinget viser også til OECD og PISA, og bruker funn fra forskning og undersøkelser som kommer fra slike aktører. *Kvalitet i skolen* viser også til Eurydice som er en underavdeling til EU- kommisjonen (KD, 2007-2008, p. 49). *Kultur for læring* viser til UNESCO, en underavdeling i FN, når det gjelder lese- og skriveferdigheter, for å understreke viktigheten av et fokus på dette (KUF, 2004b, p. 33). Også *Prinsipper for opplæringen* viser til FNs barnekonvensjon (Udir., 2006, p. 4).

4.6.1.2. Forskning og undersøkelser

Den andre typen kilder som dokumentene bruker er forskning og undersøkelser. De to delene av læreplanen bruker ikke slike henvisninger, det gjør heller ikke strategidokumentene i særlig grad. De siste to bygger på *Kultur for læring* og *Kvalitet i skolens* kunnskapsgrunnlag, og viser dermed stort sett bare indirekte til forskning og undersøkelser. Det er altså de tre Meldingene til Stortinget som utmerker seg i bruken av referanser til forskning og undersøkelser. Alle disse bruker referanser i teksten som “undersøkelser indikerer...” (KUF, 2004b, p. 85), “forskning indikerer...” (KD, 2007-2008, p. 30), “Tall fra...” (KD, 2007-2008, p. 40), “i følge Statistisk sentralbyrå...” (KD, 2009, p. 47). Dokumentene viser slik tydelig hvor de har hentet informasjonen fra, og hvor man kan finne mer informasjon. Dette er med på å legitimere politikken som fremkommer i alle dokumentene. Dokumentene bygger på både nasjonal og internasjonal forskning, fra større og mindre forskningsmiljø. På den andre siden er det forskjeller mellom dokumentene det er verdt å nevne her.

Kvalitet i skolen utmerker seg som det dokumentet som hyppigst bruker henvisninger til forskning og undersøkelser, særlig i form av fotnoter. Et godt eksempel på dette er å finne på side 26 hvor det henvises til 18 ulike kilder (KD, 2007-2008, p. 26). En del av fotnotene brukes til å gi en kort forklaring på hva noe er (KD, 2007-2008, p. 31). Dokumentet viser også til en rekke undersøkelser som PIRLS (2001 og 2005) og TIMSS, og tilbyr alternative forklaringer på resultatene av undersøkelsene (KD, 2007-2008, p. 15).

I *Læreren, Rollen og Utdanningen* kan man finne et eget kapittel som viser til kunnskapsgrunnlaget de innledende kapitlene er bygget på. De første kapitlene viser til hovedutfordringer, vurderinger og tiltak. I kapittel 4 brukes hyppige referanser til forskning, undersøkelser, tidligere reformer og evalueringen av disse. Denne delen er også skrevet på en litt annen måte enn i de to andre Meldingene; *Læreren, Rollen og Utdanningen* viser klarere i teksten hvor stoffet kommer fra ved å vise mer direkte til forfatter, eller undersøkelsen ved å bruke setninger som “Karen Jensen har sammenlignet...” (KD, 2009, p. 45), “Senter for samfunns- og næringslivsforskning (SNF) har gjort en gjennomgang av forskningen...” (KD, 2009, p. 48). Dette gjør denne kunnskapstette teksten lettere å lese, siden man ikke trenger se ned på siden for hver fotnote, slik som i *Kvalitet i skolen*. Den forskningen og de undersøkelsene som brukes i *Læreren, Rollen og Utdanningen* fremstår mye klarere som nettopp forskning og undersøkelser som er med på å bygge under begrunnelsene for reformen, vurderinger og tiltak. *Kvalitet i skolen* på den andre siden, har en mer utbredt bruk av flere referanser som støtter opp under begrunnelsene, eller undersøkelser som har gitt samme resultater (feks; KD, 2007-2008, p. 21). *Læreren, Rollen og Utdanningen* og *Kvalitet i skolen* viser dermed til en bredere legitimering for sin ønskede politikk, enn *Kultur for læring*.

4.7. Diskursene

Gjennom arbeidet med analysetrinnene har jeg identifisert åtte diskurser i *Kunnskapsløftet*. Under følger en presentasjon og beskrivelse av disse.

4.7.1. Transformasjonsdiskursen

Dokumentene trekker på en transformasjonsdiskurs. Denne kommer klarest til syne i fortellingen om endringen fra et industrisamfunn til et kunnskapssamfunn, og hvordan

dette påvirker skolesektoren generelt og kunnskap spesielt. Endring eller forandring betegnes som det stabile i dagens samfunn. Diskursen kommer frem gjennom alle dokumentene og særlig gjennom bruk av begreper som 'utvikling' 'endring', 'forandring' og 'reform'. Diskursen viser seg også i fokuset på skoleutvikling, og er artikulert gjennom skolen som lærende organisasjoner, hvor samarbeid trekkes frem som essensielt. Kjennetegn ved skolen som lærende organisasjon, som *fleksibilitet, refleksjon, læring og kompetanseutvikling* fremstår som vesentlige for endring av skolen. Endring, utvikling og forandring fremstår også som utelukkende positivt. *Samarbeid* kommer i denne diskursen frem som verktøyet for å sette i gang disse endringene og utviklingen av skolen. Det er *Kultur for læring* som bruker mest plass på å beskrive trekk ved det nye samfunnet, kanskje fordi det er grunnlagsdokumentet og som derfor bruker størst plass for å legitimere egen eksistens.

4.7.2. Forbedringsdiskurs

Dokumentene trekker på en forbedringsdiskurs. Diskursen kan antydes gjennom fokuset på utvikling og endring, og hvordan begreper som dette fremstår som veier til forbedring. I diskursen fremstår en tradisjonell organisering av skolen som ikke god nok, og reformen som boten på dette. Som eksempel kan et utdrag fra *Læreren, Rollen og Utdanningen* som sier at lærere må kunne finne, bruke og reflektere over kunnskap fra forskning som kan bedre undervisning på en systematisk måte. Slik vil lærere være best i stand til å bidra til utvikling ved skolen (KD, 2009, p. 24). Samarbeid fremkommer som uunnværlig for de andre kjennetegnene ved skolen som lærende organisasjon, og til en forbedring av skolen og dens praksis. Det kan for eksempel leses i *Læreren, Rollen og Utdanningen* at "lærerne må delta aktivt i arbeid med å forbedre sin egen og skolens praksis, og de må gjennom det søke etter læringsmuligheter for alle" (KD, 2009, p. 42). Hvordan lærere skal vite hva som er forbedringer eller ikke, og noe mer enn blind prøving og feiling når det gjelder metoder og praksis, knyttes gjennom argumentasjon til læreres pedagogiske kompetanse, samarbeid, profesjonsfellesskap, evaluering og vurdering. Lærere med positive holdninger til endring og utvikling fremheves i dokumentene som en forutsetning for at skolen skal kunne være en lærende organisasjon (KUF, 2004b, p. 9). Fortellingen om kunnskapssamfunnet viser også til en tro på dette samfunnet som bedre enn

industrisamfunnet. Forbedringsdiskursen er også bygget inn i bruk av internasjonale tester som viser at norske elever ikke viser gode nok resultater, i forhold til andre land Norge sammenlignes med. Dette er et argument som kan se ut til å legitimere fokuset på forbedring.

Forbedringsdiskursen viser seg også tydelig gjennom fokuset på *kvalitet*. Kvalitetsverktøy eller kvalitetsvurderingsmiddel som trekkes frem i dokumentene er ferdigheter, kompetanse, tester, resultater, nasjonale prøver, effektivitet, tilpasset opplæring, dokumentasjonskrav og lignende. Dokumentene bruker også ord som kvalitetsutvikling, og fokuset på kvalitet vises også gjennom navnet på et viktig dokument i reformen, *Kvalitet i skolen* (og tilhørende strategidokument *Kompetanse for kvalitet*). Kvalitet blir fremsatt som en måte å forbedre opplæringen på. Forbedring gjennom vekt på kvalitet vises gjennom fortellingen om kunnskapssamfunnet, og at lærerens oppgave er vanskeligere enn før. *Kultur for læring* trekker frem at

“[k]valitet er et nøkkelbegrep i arbeidet med å forbedre grunnopplæringen [...] som [skal] fange opp læring i et livslangt perspektiv. For å gi grunnlag for livslang læring er det avgjørende at grunnopplæringen er solid og innfrir krav til et helhetlig læringsutbytte. [...] Utvalget har lagt elevenes eller lærerens læringsutbytte i vid forstand til grunn i definisjonen av kvalitet. Med dette menes elevenes og lærerens kunnskaper, ferdigheter og holdninger” (KUF, 2004b, p. 24).

Vi ser her en tro på kvalitet og kvalitetsmål som en ingrediens i arbeidet med å forbedre skolen. Samarbeid og trekk ved den lærende organisasjonen som refleksjon og bevissthet, trekkes frem som måter å fremme kvaliteten på. Skolen må også vurdere egen kvalitet, siden den viser til elevenes kompetanse og utbytte av skolen. Dette henger også sammen med kvalitetsansvar. Målet til denne reformen er å forbedre praksis.

4.7.3. Den individuelle diskursen

Den individuelle diskursen er også til stede i dokumentene. Fremhevelsen av individet vises ved flere anledninger. Troen på den enkelte lærer, hans/ hennes kompetanse og betydning for elevenes læring er sterk, og kommer særlig frem gjennom fokuset på læreren som skolens viktigste ressurs (KD, 2009, p. 47; KUF, 2004a, p. 5; KUF, 2004b, pp. 24, 94). Her kommer det frem et slags tosidig individuelt fokus, med både vekt på enkeltlæreren og på enkeltlærerens betydning for enkeltelevens læringsutbytte.

Jeg vil først belyse diskursens fokus på enkeltlæreren. Enkeltlærerens kompetanse, tillegges stor vekt i dokumentene. Det fremkommer særlig gjennom et fokus på utvikling av deres kompetanse til fordel for hele skolen, andre lærere og elevene. Denne delen av diskursen er synligst i begrunnelsen for samarbeid med læreres læring. Selv om det vises til lærere som en gruppe er det likevel stort sett den enkelte lærer som skal utføre arbeidet og vise kompetanse i en klasse, uavhengig om det er noe flere lærere i fellesskap har kommet frem til. Denne måten å snakke om læreren henger muligens igjen fra skoleverkets tidligere praksis, hvor eleven ble tatt ut av familien og læreren var den “eneste” med kunnskap. I tillegg trekker dokumentene frem personlige kvalifikasjoner og ønskede kompetanser hos enkeltlæreren (se 4.2.2). All kompetansebygging og læring innebærer et individuelt aspekt. Dokumentenes oppmerksomhet mot læreren inneholder også en negativ individualitetsdiskurs når det snakkes om den tradisjonelle skolen og organiseringen av den. Her kommer det tydelig frem at en og en lærer, i ett og ett klasserom ikke er ønskelig i dagens skole (se 4.5.4). En av grunnene til dette er at en slik organisering ikke legger til rette for å utnytte den enkeltes særskilte kompetanse og egenskaper (KUF, 2004b, p. 27). Det trekkes også frem av en god lærer kommer videre i egen utvikling (Udir., 2005, p. 11).

Når det gjelder individualitetsdiskursen og eleven kommer dette best frem gjennom fokuset på kunnskapens betydning for enkeltindividet, da med særlig vekt på eleven og hvordan skoleverket skal hjelpe til enkeltindivids livsrealisering/ prosjekt, som læreren skal legge til rette for. Vektleggingen av tilpasset opplæring, elevenes resultater og utbytte av skolegangen underbygger dette (se 4.4.1). Det individuelle preget kommer også frem gjennom reformens fokus på resultatmåling. I tillegg kan det knyttes til den økende komplekse verden som gjør det viktigere at vi har ulike individer, og individer som makter å navigere i denne verden.

4.7.4. Den kollektive diskursen

Diskursen om kollektivitet i skolen er også å finne i dokumentene. I den kollektive diskursen fremkommer et syn på fellesskapets læring, kompetanse og kunnskap som distribuert mellom medlemmene av fellesskapet. Her kan for eksempel *Den generelle delen av læreplanen* trekkes frem, som påpeker at læring og utvikling skjer i møtet med andre mennesker (Udir., 2005, p. 17). På den måten bygger diskursen også på

samarbeid som en form for kollektivitet. Fellesskapet blir trukket frem som avgjørende for at reformen skal nå sine formulerte mål. Det trekkes i mange og ulike formuleringer frem at kunnskap og kompetanseutvikling må komme skolen som helhet til gode. Også det faktum at læreplanene krever arbeid på lokalt nivå, bygger under for en kollektiv diskurs. Troen på det kollektive er kanskje best synlig i fokuset på profesjons- og lærerfellesskap, skoleutvikling og skolen som organisasjon. Når det gjelder skolen som organisasjon, viser kjennetegnene ved den at det kollektive læringsprosessaspektet er tydelig (refleksjon, vurdering, samarbeid osv.) (se 4.4.3 og 4.5.1). Læreres kollektive ansvar for elevene er også tydelig i dokumentene. Utdanningen er i dag mer kompleks, noe som fører til et større ansvar for skolens personale som helhet. Lærerne tildeles et ansvar for skolens læringsutvikling (KD, 2009, p. 14).

4.7.5. Accountabilitydiskursen

Når det gjelder accountability, eller ansvarliggjøring av lærerne kommer denne best til syne ved at lærere og skoler fremstilles som ansvarlig for elevers læring og utvikling. Elevenes læring måles i etter læringsresultater, gjennom nasjonale prøver. Lærerne, som en forlengelse av skolen og skoleleder, står dermed som resultatansvarlig og kvalitetsansvarlig for opplæringen. I dokumentene trekkes læreres kompetanse, skolens evne til kompetanseutvikling og læreres samarbeid frem som faktorer som øker elevenes læring, og dermed læringsresultater. Læreren holdes ansvarlig for å komme videre med egen utvikling, kompetanse og læring, å bidra til skolens læringsutvikling. Læreres ansvarlighet understrekes som en større og vanskeligere oppgave enn før (Udir., 2005, p. 22). Den økte handlingsfriheten som reformen innebærer fører også til et økende ansvar for ulike oppgaver for lærere og skoler. Dette aspektet trekkes også frem i læreren som profesjonell aktør, hvor mer handlingsfrihet også medfører mer ansvar (KD, 2009, p. 14). En annen måte læreren ansvarliggjøres på er gjennom forpliktelse til å oppnå fellesskapets mål (KUF, 2004a, p. 6). Samarbeid trekkes frem som måter lærere tar et slikt ansvar på.

4.7.6. Profesjonsdiskursen

Man finner tydelige spor av en profesjonsdiskurs i dokumentene som kommer frem i gjennom bruk av samarbeid som begrunnelse for læreres læring, gjennom utstrakt bruk av begreper som 'kompetanseutvikling', 'daglig læring' og lignende som kan settes i

sammenheng med profesjonalisering. Det trekkes frem at i profesjonelle fellesskap har medlemmene utfyllende kompetanse, og gruppen kan brukes til å utvikle ny kompetanse. Et slikt fellesskap trekkes frem som en arena som tar vare på og utnytter den formelle kompetansen som hver ansatt sitter inne med (KD, 2007-2008, p. 40). Profesjonsfellesskap knyttes også til kvalitetsheving og tilpasset opplæring, og effektivisering av tid lærere bruker på individuelle aktiviteter (KD, 2007-2008, p. 47), og som et forsøk på å øke læreryrkets status. Det trekkes også frem at høyere faglig kompetanse vil gi profesjonelle lærere bedre omdømme og høyere status i samfunnet (KD, 2008, p. 3). *Læreren, Rollen og Utdanningen* trekker frem at for å utøve rollen som profesjonell aktør må læreren ha profesjonell autonomi (KD, 2009, p. 41). Hvordan denne profesjonelle autonomien skal være fordelt i forhold til skoleleder eller rektors styring av skolen kommenteres ikke. På den andre siden trekkes det frem at planlegging, tilrettelegging og gjennomføring er et lokalt, profesjonelt ansvar (KUF, 2004b, p. 36). Vi ser dermed at profesjonell autonomi også settes i sammenhengen med at lærere og den enkelte skole blir mer ansvarliggjort i reformen. Dokumentene trekker også frem at en av utfordringene ved dagens skoler er nettopp å legge til rette for profesjonelt samarbeid.

4.7.7. Den nyliberalistiske diskursen

Gjennom dokumentenes argumentasjoner og språkbruk kommer det frem en nyliberalistisk diskurs. Diskursen viser seg i hovedsak gjennom en mål-middel-tenkning, ved å fremstille utdanning som et middel til å øke velferdsstatens økonomiske vekst. Nyttefokuset for utdanningen er i Kunnskapsløftet flyttet til nasjonens og næringslivets økonomiske konkurranseevne, hvor den sosioøkonomiske rollen til utdanning tillegges mer vekt. Skolen blir en institusjon som øker de menneskelige ressursene for økonomisk vekst. Forholdet mellom nasjonens konkurranseevne og utdanning kan sies å materialisere seg gjennom OECDs rolle i nasjonal utdanningspolitikk, hvis rolle er å fremme økonomisk samarbeid og utvikling. Denne delen av en nyliberalistisk diskurs kan også kategoriseres som en kunnskapsøkonomidiskurs.

Den nyliberalistiske tankegangen i Kunnskapsløftet viser seg på flere ulike måter. For eksempel er Kultur for lærings undertittel "En skole for kunnskap, mangfold og

likeverd". Mangfold er et begrep som er uløselig knyttet til begrepet valgfrihet; en kjerneverdi for liberalistisk tenkning. I denne sammenhengen er begrepet knyttet til frihet til å velge skole, og større handlingsrom for den enkelte skole, med særlig vekt på organisering og arbeidsmåte. Dette viser seg i reformen gjennom desentralisering av beslutning til handlingsnivået på hver skole.

Fortellingen om samfunnet og kunnskapens betydning trekker på en klar nyliberalistisk diskurs. Kunnskap blir trukket frem som viktigere enn tidligere for både individer og nasjoner. Kunnskapssamfunnet kjennetegnes av at kunnskap er i stadig endring, og dokumentene viser derfor til at elever og lærere må lære på en ny måte. Begreper som livslang læring trekkes frem som viktig. Kunnskapens økende rolle for både individer og nasjon er bygd inn i reformens navn, og kommer ytterligere frem gjennom begreper som 'kunnskapsorganisasjon', 'kunnskapssamfunnet', 'kunnskapsdrevet samfunn', 'kunnskapsutviklingen', 'kunnskapsformuen', 'kunnskapsressurser', 'kunnskapsproduksjon' og 'kunnskapsforvaltning'. Fokuset på kunnskapens betydning for individer og samfunnet som helhet, hvordan kunnskap, kompetanse og læring skal videreutvikles og forbedres, viser til en *kunnskapsdiskurs*. Kunnskap brukes som en måte å legitimere og støtte reformens mål. Dokumentene bygger på en tro om at mer kunnskap og kompetanse vil føre til mer kvalitet og utbytte for elevene. Mange av disse begrepene som er knyttet til *kunnskap* er hentet fra økonomisk sjargong. Språkbruken viser også til at kunnskap er å se på som en slags investering og skal sikre økonomisk vekst og velferdsnivået (KD,2007-2008, p. 5). Det samme kommer frem i fortellingen om læreren som skolens viktigste *ressurs*, og når det er snakk om elevers lærings*utbytte*. En økonomisk begrepsbruk kan også knyttes til at utdanningen er kommodifisert. Utdanning blir sett på som en vare eller et tilbud som selges, mens elevene og deres foreldre er kundene, som kan velge blant det beste tilbudet på markedet. Dette peker igjen tilbake på kvalitets- og forbedringsfokuset som er skissert over. Også fokuset på lærende organisasjoner kan knyttes til en kunnskapsøkonomisk diskurs.

Lærende organisasjoner kan sees på som en måte å effektivisere skolen som institusjon. Det blir gjennom dokumentene fremsatt krav om at utdanningsinstitusjoner må utvikles i takt med resten av samfunnet (KUF,2004b, p. 23) og må derfor være lærende organisasjoner. Dokumentene fremhever lærende organisasjoner som en måte å møte

det stadige samfunnet. Gjennom en slik argumentasjon ligger det mellom linjene at skolen må være mer effektiv, i bruken av sine ressurser. Samarbeid, læring og kompetanseutvikling blir trukket frem som måter lærere og skoler kan gjøre dette. I denne sammenhengen blir læreres kompetanseutvikling sett på som effektivt for å bedre varen som selges til markedet, noe som vil bedre elevenes læring og dermed øke eller skaffe landet konkurransefortrinn. Fleksibilitet og evne til refleksjon omhandler også effektivitet fordi man kan omstille seg raskt. Til syvende og sist, virker det som om at skoler og lærere skal gjøre dette for å kunne gi en mer effektiv opplæring til elevene, og slik øke elevenes læring. Argumentasjonen trekker også på en bruk av begreper som 'utvikling' og 'endring', som utelukkende positivt i forhold til at dette vil føre til mer effektivitet.

Effektivitet kan også knyttes til vektlegging av måloppnåelse. Dermed kan den også knyttes til en nyliberalistisk utdanningspolitikk som søker at utdanningssektoren mer effektivt skal møte individets og næringslivets behov. Skolen er ikke effektiv hvis den ikke når sine fastsatte mål, i denne forbindelse; bedre læringsutbytte for elevene. En tredje underdiskurs av den nyliberalistiske diskursen er derfor en *effektivitetsdiskurs*. Et annet effektivitetsaspekt som trekkes frem er tidseffektivitet. Samarbeid blir et middel som kan føre til redusert tid for lærere (KD, 2007-2008, p. 47). Dette igjen settes i sammenheng med at lærere da har bedre tid til rådighet til å legge opp til den enkelte elevs læring, altså tilpasset opplæring og mer effektiv undervisning, som blir målt i nasjonale tester. Det argumenteres at tilpasset opplæring gjør utdanningen mer effektiv fordi elevene lærer mer, fordi undervisningen er tilpasset det enkelte barnet og dets forutsetning. På denne måten oppnår utdanningssektoren et av sine mål, nemlig økt læringsutbytte og økt faglig nivå. Dette peker også på en mer effektiv bruk av menneskelig ressursbruk. Effektiv brukes også i betydningen hensiktsmessig. Argumentasjonen som dokumentene bygger på gjør at kompetanseutvikling og læring for lærere og skolen som organisasjon kan finne og bruke mer hensiktsmessige metoder og tilnærminger til problemer i forhold til elevenes læring. På denne måten trekkes det frem at det lærere gjør ikke bare er blind prøving og feiling, og som gjør skolen til bedre enn den var før.

4.7.8. Kompetanseutviklingsdiskursen

Dokumentene bygger på en kompetanseutviklingsdiskurs, hvor læreres kompetanse fremsettes som; i beste fall trenger heving, og i verste fall er svært mangelfull. Kompetanseutvikling trekkes frem som nødvendig for en god utførelse av jobben (KD, 2007-2008, p. 39). Ulike typer kompetanse som lærere bør inneha trekkes frem, og at disse må *fornyes, utvikles, oppdateres* og *videreføres*. Kompetanseutviklingen knyttes til samarbeidet mellom lærere ved at dokumentene peker på at kunnskap og kompetanse må *deles, spredes, og utveksles*. Begrunnelsen for at kompetanseutvikling hos lærere er nødvendig i skolen kommer frem gjennom fortellingen om kunnskapssamfunnet, og hvordan investering i kompetanse skal sikre nasjonens velferdsnivå, og kan sees på som en løsning på utfordringer i samfunnet. Diskursen viser seg også gjennom et fokus på hva som kjennetegner en god læreres, at læreren som skolens viktigste ressurs trenger kompetanseutvikling (KD, 2007-2008, p. 47), og gjennom dokumentenes utstrakte bruk av begrepet kompetanse (se Tabell 1, vedlegg 1). En ønsket kompetanse hos læreren er at hun/ han ser endrings- og utviklingsmuligheter for seg selv og andre (KD, 2009, pp. 14, 24; KUF, 2004b; Udir., 2005, p. 11). Kompetanseutvikling argumenteres å være positivt for elevers læringsutbytte (KD, 2009, p. 15; KD, 2008, p. 3), for læreres læring, og for skolens læring. Samarbeid fremheves som essensiell for utvikling av læreres kompetanse, og i forlengelsen også skolens kompetanse. Diskursen knyttes til både det individuelle og kollektive, til formell og uformell læring, til erfaring, arbeid med skolefaget, til erfaringsutvekslinger med kolleger (KD, 2007-2008, p. 44), veiledning, etter- og videreutdanning, skoleutvikling, samarbeid og utveksling med andre deler av arbeidslivet. Disse komponentene utgjør lærerens livslange kompetansebygging og samarbeid trekkes frem som en konkret måte lærere kan lære på, og slik bygge kompetanse (KD, 2008, p. 4). Dokumentene fremhever at den individuelle kompetanseutviklingen på kobles til skolen som helhet, slik at skolen kan utnytte den samlede kompetansen til lærerstaben (KD, 2007-2008, p. 64). Dokumentene fremhever også at profesjonsfellesskap er et godt forum for uformell kompetanseutvikling.

5. Diskusjon/ drøfting

Målet med dette prosjektet har vært å finne ut hvilke diskurser om samarbeid som er fremtredende i og beskrivende for *Kunnskapsløftet*. Gjennom analysen har jeg identifisert en rekke diskurser som alle beskriver læreres samarbeid, og som er fremtredende i dokumentene.

I dette kapittelet vil jeg søke å drøfte noen av funnene opp mot teorien fra teorikapittelet. Det er flere aspekter som kunne vært interessant å drøfte her. På grunn av oppgavens omfang, har jeg valgt ut noen elementer. Jeg har valgt å si litt om diskursenes tyngde i dokumentene, hvilken diskurs som kan se ut som et underliggende premiss, hvilken diskurs som klarest beskriver samarbeid, og skissere det jeg mener kan være en hegemonisk diskurs i dokumentene. For å drøfte den mer pedagogiske siden av funnene har jeg valgt å vise til noen av dokumentenes dikotomier. Dette mener jeg fører til en fruktbar diskusjon. Dikotomiene som skal drøfte er profesjon vs. livslang læring, kunnskap vs. kompetanse, og individ vs. kollektiv.

5.1. Diskursenes tyngde i dokumentene

Diskursene som ble identifisert i analysen ble plassert i åtte kategorier. Disse diskursene er ikke de eneste som er å finne, når det kommer til læreres samarbeid, men de som viste seg tydeligst gjennom min analyse. Diskursene har likevel ulik styrke og klarhet i dokumentene. Det kan også se ut som at noen av diskursene er på ulike nivå, og er nært knyttet opp mot hverandre. Jeg har blant annet funnet at den nyliberalistiske diskursen kan sies å ha flere underdiskurser. I første omgang skal jeg drøfte om en av diskursene er grunnleggende når det kommer til læreres samarbeid. I tillegg vil jeg drøfte om man kan si at dokumentene bygger på en hegemonisk diskurs.

5.1.1. *Kunnskapsdiskursen som grunnleggende diskurs*

Den nyliberalistiske diskursen innebefatter en kunnskaps-, kunnskapsøkonomi- og en effektivitetsdiskurs. Kunnskapsdiskursen kan se ut som et underliggende premiss for dokumentene. Den viser til et kausalitetsforhold mellom troen på at å øke læreres kunnskap vil bedre elevenes læringsresultater, og nasjonens velferd. Det å finne en kunnskapsdiskurs i utdanningspolitiske dokumenter er forventet. Det kan se ut som

at denne diskursen legitimerer hele reformens mandat, gir den makt, og kan dermed sies å være en grunnleggende diskurs.

Kunnskapsdiskursen henger nært sammen med kunnskapsøkonomidiskursen og fortellingen av kunnskapssamfunnet, og bygger opp under kunnskapsdiskursen som underliggende premiss. Kunnskapsøkonomidiskursen er også en av de mer grunnleggende diskursene i dokumentene. Diskursen fremhever den omveltende samfunnsendringen mellom industri- og kunnskapssamfunn, og hvordan utdanning fremstilles som et middel til å øke nasjonens økonomiske vekst. Diskursen er ikke særlig eksplisitt uttalt i dokumentene, men er underliggende med hensyn til antagelsene om utdanningens rolle for nasjonens økonomiske utvikling. Rizvi og Lingard (2006, p. 255) påpeker at kunnskapsøkonomidiskursen er konstituert av begreper som “strategic planning, cost-efficiency, human resource allocation, competition and choice, optimizing information technology, performance management, and accountability”. Alle disse kan finnes igjen i dokumentene, og er kjennetegn på LK06.

5.1.2. Kompetanseutviklingsdiskursen mest fremtredende

Som sagt fremstår diskursene med ulik styrke i dokumentene. Den diskursen som er mest fremtredende og beskrivende for læreres samarbeid er kompetanseutviklingsdiskursen. Kompetanseutvikling blir sett på som en måte å forbedre skolen på. Man finner således også i denne diskursen en kausal tro på at økt kompetanse for lærere fører til en endret og en bedre skole. Diskursen henger sammen med, blir støttet av og støtter flere av de andre diskursene. Diskursen innebærer både den individuelle diskursen og den kollektive diskursen, kunnskaps- og kunnskapsøkonomidiskursen, transformasjonsdiskursen og forbedringsdiskursen, og profesjonsdiskursen.

5.1.3. Hegemonisk diskurs

Laclau og Mouffes (Jørgensen & Phillips, 1999, p. 15) diskursteori innebærer en forståelse av at diskurser, som hver for seg representerer en bestemt måte å snakke om og forstå den sosiale verden, kjemper mot hverandre for å oppnå hegemoni; å fastlåse språkets betydninger på bestemte måter. Hegemoni kan derfor forstås som et bestemt synspunkts overherredømme. I dokumentene er det noen av diskursene som synes å

være tett knyttet til hverandre. Diskursene er likevel skilt ut som særegne diskurser fordi de, til tross for likheter, også skiller seg fra hverandre. Flere av dem kunne vært plassert under en overordnet markedsdiskurs. Kunnskaps-, kunnskapsøkonomi-, effektivitets-, accountability-, transformasjons-, kompetanseutviklings- og den nyliberalistiske diskursen kan sees på som en gruppe med diskurser som støtter opp under hverandre og diskursivt søker et hegemonisk herredømme. Denne diskursen har jeg kalt *markedsdiskursen*.

Forståelsen av samfunnet som et kunnskapssamfunn, med vekt på utdanning, økonomi, kunnskap, ansvarliggjørelse, markedsfokus, konkurranse og valgfrihet, har etablert seg som rådende prinsipper for hvordan vi forstår og snakker om skolen. Høydal (2003) påpeker at det hegemoniske blir nettopp hegemonisk ved at representasjonene av et fenomen er blitt naturalisert, slik at de ikke fremstår som representasjoner, men som selvsagte, naturlige og utilgjengelige for kritikk og debatt. En diskurs hegemoni kan kun oppnås etter at det har foregått en konflikt om betydningsdannelse, eller med diskursteoriens begrep; en antagonisme (Jørgensen & Phillips, 1999, p. 61). Antagonismer finnes der diskursene støter sammen, og oppløses av hegemoniske *intervensjoner*. Laclau (1993, 282f i; Jørgensen & Phillips, 1999, p. 61) hevder at en hegemonisk intervensjon er en artikulasjon, som gjennom en kraft gjenoppretter entydigheten. Kraft viser her til undertrykkelse av faktisk tilstedeværende muligheter.

Telhaug (2005, i; Ottosen, 2009, p. 85) og Fevolden og Lillejord (2005, p. 16) har fremhevet at nyttetanken til utdanning tidligere har vært knyttet til andre ting enn kunnskapsøkonomien. Danning, demokrati, nasjonsbygning og sosial utjevning kan være eksempler på tidligere nyttefokus i utdanningen. Andersen et al. (2004, p. 9) fremhever at det i dag er en tendens at demokratiaspektet og den personlige utviklingen har blitt nedtonet til fordel for markedslogikken. Det kan se ut som diskursene sammen har skapt en hegemonisk diskurs, som fremvises som en sannhet om verden, og hvor andre måter å snakke om samfunnet ikke kommer frem. Dokumentene viser ikke til diskursene veldig eksplisitt noe som igjen bygger under for at denne måten å snakke om samfunnet på har blitt naturalisert. Diskursene trenger ikke kjempe om plass som meningsstyrende diskurs. Den hegemoniske stillingen som disse diskursene har fått, kan

koples til styringen av den offentlige sektor, gjennom NPM, og ser ut til å underbygge og legitimere denne måten å styre skoleverket på.

5.2. Dokumentenes dikotomier

Gjennom dokumentenes argumentasjon, språkbruk og fokus på læreres samarbeid, kan man finne ulike dikotomier i dokumentene. Det er flere dikotomier i dokumentene og jeg har valgt å trekke frem tre av disse for å belyse funnene fra analysen.

5.2.1. Profesjon vs. livslang læring

I dokumentene kan man finne en dikotomi, hvor *profesjon* kan stilles på den ene siden og *livslang læring* på den andre. Vi skal se på profesjonsdimensjonen av dikotomien først. Dokumentene trekker på en profesjonsdiskurs. Denne viser til samarbeid som en måte lærere kan *lære* på, og slik utvikle kunnskap og kompetanse. I diskursen sees den individuelle kompetansen som en del av en større felles kompetansebase, som rommer mer kunnskap og kompetanse enn det hver enkelt av lærerne innehar. En profesjonsarena fremheves som en arena som tar vare på og utnytter hver enkelt lærers kompetanse. Denne arenaen knyttes også i dokumentene til en måte å øke læreryrkets status på. Argumentet som brukes er at høyere faglig kompetanse gir bedre omdømme og høyere status i samfunnet. Planleggingen, tilretteleggingen og gjennomføringen av reformen trekkes frem som et profesjonelt ansvar, og det påpekes at en av utfordringene i dagens skoler er å legge til rette for profesjonelt samarbeid.

Hvis læreryrket sees på som en profesjon, vil læreres kompetanse i forlengelsen sees på som en profesjonell kompetanse. Vi har tidligere sett at Dale (2001, p. 71) kobler profesjonell kompetanse med handlingsdyktighet og innsikt, innenfor den avgrensede konteksten kompetansen gjelder for. For lærere er den profesjonelle kompetansen knyttet til ansvaret for elevenes læring, for organiseringen av læringsarbeid og til å begrunne dens gyldighet overfor kolleger, elever, foreldre og andre (Dale, 2001, p. 71).

Profesjoners kompetanse fremstår som en kunnskaps eller kompetansebase som er relativt stabil. I kunnskapssamfunnet blir dette et spenningsforhold, hvor man på den ene siden er mer avhengig av profesjonelles kompetanse, og på den andre siden stiller spørsmålsteget ved disse gruppenes evne til å henge med i utviklingen. I LK06 kan det

se ut som at dokumentene bruker begrepet *profesjonell* for å løfte frem den gode læreren, det gode eksemplet som andre lærere skal strekke seg etter, som Brusling (2001) nevner.

Dette bildet forsterkes gjennom dokumentenes fremhevelse av hva som kjennetegner den gode læreren. I dokumentene finner man referanser til alle de tre ulike kompetansene som Løvlie (2001, p. 136) refererer til. De ulike kompetansene sammenfaller med Moores (i; Hjordemaal, 2009, p. 221) tre diskurser om kompetente lærere. Løvlies kategori *operativ kompetanse* vektlegges i dokumentene ved å påpeke at en god lærer skal kunne ta i bruk et mangfold av arbeidsformer og virkemidler i undervisningen. Denne formen kompetanse kan sammenfalle med den diskursen Moore kaller “the training discourse- competent craftspersons”. Både diskursen og kompetanseformen vektlegger at kompetente lærere har praktiske ferdigheter, teknikker og kunnskapsområder i sitt repertoar. Disse er lært “en gang for alle”.

Den andre kompetansen som Løvlie (2001) peker på er *personlig kompetanse*. I dokumentene kommer dette til syne gjennom fremhevelse av positive holdninger til endring og utvikling, samarbeid og erfaringsutveksling, er engasjert og ambisiøs, har sosial kompetanse og lignende. En slik form for kompetanse og syn på læreren viser tilbake til lærerens personlige egenskaper. Denne formen for kompetanse kan knyttes til diskursen Moore (i; Hjordemaal, 2009, p. 221) kaller for “made in heaven- charismatic subjects”. Dokumentenes vektlegging av denne siden av læreren er heller svak.

Det er den tredje kompetansedelen Løvlie (2001) trekker frem, *distribuert kompetanse*, som tillegges mest vekt i dokumentene. I dokumentene blir blant annet disse kompetansene trukket frem; å tilegne seg ny kunnskap, sette seg inn i forskning, vurdere kunnskapens og forskningens muligheter og begrensninger, kunne utvikle seg og skolen, aktiv deltakelse for å forbedre seg og skolens praksis, sosial kompetanse for å kunne samarbeide og kommunisere, akademisk, faglig, fagdidaktisk og pedagogisk, evne til refleksjon, vurdering, evaluering, kritisk tankegang, verbal dyktighet, yrkesetisk kompetanse og en forståelse av skolen som organisasjon trekkes frem. Disse kompetansene kan vise til en forståelse av lærerens kompetanse som “the appeal of reason- reflective practitioners”. Et av kjennetegnene ved denne diskursen er at den fremhever at lærere må få hjelp til å utvikle begreper og strategier som gjør det mulig å

reflektere rundt kvaliteten av og forbedringen av egen undervisning. Slike strategier nevnes ikke eksplisitt i dokumentene.

Dokumentenes argumentasjon og fremhevelse av læreres profesjonalitet og kompetanse, er en fortsettelse i det Hargreaves (2006, p. 684) betegner som *perioden for profesjonell kollegialitet*. Dokumentene viser et forsøk på å bygge sterke profesjonelle samarbeidskulturer slik at skolene skal utvikle felles mål, innenfor rammen til Kunnskapsløftet. Samarbeid, kunnskaps- og kompetanse- og skoleutvikling fremsettes som måter skoler kan takle stadigheten, kompleksiteten og endringene i samfunnet på. Dokumentene appellerer også til læreres profesjonalitet heller enn å pålegge den, som Hargreaves sier, men det er også et klart påtrykk fra statlig hold om at skolene må være lærende, og i forlengelsen; lærere må samarbeide med hverandre.

På den andre siden av dikotomien har jeg satt opp livslang læring. Dette er fordi dokumentene og reformen for øvrig vektlegger generelle kunnskaper og kompetanser som står i motsetning til profesjoners praksisorienterte kunnskap. Transformasjonsdiskursen innebærer en forståelse av at kunnskapssamfunnet er essensielt ulikt industrisamfunnet. Kunnskapen som trengs i det nye samfunnet blir derfor fremhevet som essensielt annerledes i dette samfunnet. I Kunnskapsløftet kommer dette frem gjennom en fokusering på generelle kompetansemål for elevene, de skal lære å *lære*, og grunnutdanningen skal sette elevene i stand til livslang læring, da kunnskap og kompetanse er foranderlig i dagens samfunn. Transformasjonsdiskursen som bygger opp under argumentet om det foranderlige samfunn, bygger også opp under argumentet for at skolen må utvikle seg. Som vi har sett argumenterer Lillejord (2003, p. 63) for at konseptet *utvikling* har fått en metaforisk kraft, som gjør at hvis det skjer en forandring, er dette i seg selv bra. Transformasjonsdiskursens syn på kunnskap får, som Laursen (2006) påpeker, innvirkninger på profesjoners forståelse av egen kunnskapsbase. Han setter også diskursen om et radikalt historisk sprang i tvil.

Profesjonell kompetanse forstås gjerne som oppbygd over tid og innbygd i pedagogiske praksiser. Den oppfattes som kumulativ og kontinuert, og er forankret i praksis. Det kan se ut som om de to forståelsene av kunnskap, eller de to ulike diskursene ikke lar seg forene. Dette kan være en diskursiv kamp mellom de to måtene å forstå kunnskap på i

dokumentene. Når dette er sagt, fremsetter ikke dokumentene samfunnsendringen som en så radikal endring som det som Laursen viser til.

5.2.2. *Kunnskap vs. kompetanse*

I dokumentene finner vi også en dikotomi mellom to ulike begreper; kunnskap og kompetanse. *Kunnskap*, har gitt navn til reformen, departementet og ministeren, og betegner dagens samfunn. Begrepet fremstår i dokumentene som et nøkkelbegrep. Kunnskap blir fremhevet som bindeleddet mellom økonomi og utdanning, og som den viktigste konkurransefaktoren i samfunnet. Som vi har sett ut fra teorikapittelet, er kunnskap et vanskelig begrep å forholde seg vitenskapelig til. Samfunnsendringen og det faktum at OECD har fått en rolle som overnasjonal organisasjon for utdanningspolitikken, har fått betydning for synet på og innholdet i sentrale begrep (Andersen, et al., 2004, p. 9; Dale, 2010, p. 12). Som Dale påpeker, har samfunnsendringen fra industri- til kunnskapssamfunn, fått en betydning for forståelsen av sentrale begreper innenfor utdanningssektoren, dette gjelder også for kunnskapsbegrepet. Filstad (2010, p. 97f) trekker frem at kunnskapsbegrepet må inkludere både vite *hva*, og vite *om*. Filstad påpeker at informasjon og kunnskap har en tendens til å bli behandlet som det samme, på en måte som gjør at man kan forledes til å tro at nødvendig informasjon vil føre til utvikling av kunnskap (Filstad, 2010, p. 98). Kunnskap henviser til det noen vet (Skogstad & Einarsen, 2005). Denne forståelsen av begrepet oppstod i industrisamfunnet.

Kompetanse har også blitt etablert som et nøkkelbegrep innenfor utdanningssektoren, og er nyere enn begrepet kunnskap. Illeris (2009, p. 1) har påpekt at kompetanse har tatt over for posisjonen *kunnskap* hadde tidligere. Kompetanse er et bredere begrep som innebefatter konseptet kunnskap, og som tydelig henger sammen med utførelse, handling og atferd, noe de teoretiske definisjonene som er skissert i teorikapittelet viser (Gotvassli, 2007, p. 23; Nordhaug, 1993, i; Skogstad & Einarsen, 2005, p. 149). Begrepet kompetanse blir satt i en sterkere forbindelse med organisasjoner og organisasjonsmessig læring, og er derfor også knyttet nærmere uformelle læringskanaler og det sosiale aspektet ved læring.

Det er bare to av dokumentene som definerer kompetansebegrepet; *Kompetanse for kvalitet* og *Læreren Rollen og Utdanningen*. I det førstnevnte dokumentet lyder definisjonen “evne til å møte komplekse krav, situasjoner og utfordringer” (KD, 2008, p. 6). Denne definisjonen er mer entydig rettet mot handling enn definisjonen som Skogstad og Einarsen (2005) trekker frem (se 2.3.3). I *Læreren, Rollen og Utdanningen* defineres kompetanse som summen av læreres praktiske ferdigheter, kunnskaper, evne til refleksjon og personlige kvaliteter (KD, 2009, p. 49). Definisjonen viser dermed til både det praktiske og det kognitive aspektet, og trekker i tillegg inn andre kvaliteter som påvirker kompetansen.

Begrepet *kompetanse* brukes mer i dokumentene enn *kunnskap*. Av Tabell 1 (vedlegg 1) kan man lese at *kompetanse* brukes nesten dobbelt så mange ganger som *kunnskap*. Det er mulig dette kan begrunnes med at kompetanse viser til evnen å faktisk møte endringer og et foranderlig samfunn, med handling. Kunnskap på sin side blir ikke definert i dokumentene. Det ser heller ut som begrepene brukes om hverandre, og som en slags dobbel legitimering av styringspolitikken. Man kan si at forskjellen mellom begrepene (ut fra vanlige definisjoner og *Kompetanse for kvalitets* definisjon), kan sees på som dikotomiske begrep. Kunnskap, på den ene siden viser sådan til et mer teoretisk, individuelt og kognitivt begrep. Kompetanse, på den andre siden, viser til en mer praktisk, utførende, handlende, kollektiv og sosial. *Læreren, Rollen og Utdanningens* definisjon er mer tosidig, men dette dokumentet er av mye nyere dato enn de resterende som utgjør grunnlaget for analysen.

I dokumentene knyttes kompetanse nærmere til ideen om samarbeid, gjennom fokuset på kompetanseutvikling som skolene er lovpålagt å legge til rette for (Udir., 2006, p. 2). På den andre siden påpekes det at begrepet både viser til et individuelt og kollektivt aspekt (KUF, 2004a, p. 7). I dokumentene fremheves det at når kunnskap brukes, bør dette stimulere til mer læring og kompetanseutvikling (KUF, 2004a, p. 7). Det kan dermed virke som om forskjellen mellom kunnskap og kompetanse ligger i at bruken av kunnskap *er* kompetanse, og at kunnskap er det som ligger i individet, men som blir gjort til kompetanse når kunnskapen artikuleres til andre eller gjennom handling. Det kan også se ut som at kunnskap sees på som kumulativ og historisk og kulturelt situert, mens kompetanse står i sammenheng med en mer *hands on* handlingsevne som er mer

foranderlig, flytende og stadig. Dermed kan det virke som at kompetansebegrepet bedre passer til det samfunnet som skisseres i dokumentene. Da er det interessant at reformen i så stor grad er knyttet til kunnskapsbegrepet. Her må det sies at det argumenteres i forskning og teori for at kunnskapsbegrepet har fått et nytt innhold i kunnskapssamfunnet, og er nærmere knyttet til handling, anvendelse og en praktisk utførende side (Fevolden & Lillejord, 2005, p. 16; Filstad, 2010, p. 15; Gotvassli, 2007, p. 30). For eksempel påpeker Filstad at man ikke kan skille dikotomisk mellom det handlende og det reflekterende aspektet av kunnskap (Filstad, 2010, p. 107). Det er heller ikke meningen å si at kunnskap bare omhandler en kognitiv side, men for å vise at dokumentene muligens gjør dette, i og med at den praktiske siden i kompetanse blir trukket frem i så stor grad. Kompetansebegrepet knyttes også sterkere opp mot samarbeid, gjennom vektlegging på at kompetanseutvikling skjer mest effektivt i arbeid med andre.

5.2.1. Individ vs. kollektiv

Dokumentene viser også en dikotomi mellom det individuelle og det kollektive, eller det som er felles, noe som også gjenspeiles i diskursene. Dermed blir både det kollektive og det individuelle vektlagt når det kommer til læreres samarbeid. Samarbeid i seg selv er svært tett knyttet til det kollektive.

Individet står sterkt i dokumentene, gjennom troen på læreren og hennes kompetanse, vekten på læreres og elevers læring, og på fokuset på utdanningens rolle for individet. I teorikapittelet stiftet vi bekjentskap med læringens individuelle side. Dokumentene fremhever at samarbeid mellom lærere fører til en positiv virkning på elevers læring (KD, 2007-2008, p. 40; KD, 2009, p. 15) og på tilpasset opplæring (2007-2008, p. 42; KUF, 2004a, p. 7; KUF, 2004b, p. 28). Denne formen for argumentasjon for at lærere skal samarbeide samsvarer med det som Salomon og Perkins kaller “the active social mediation of individual learning”, og som de hevde er den mest fundamentale sosiale formen for læring. Teamet, eller lærere i samarbeid, hjelper individet eller eleven til å løse et problem eller oppgave. Man kan heller ikke utelukke at samarbeid blir brukt i denne betydningen for enkeltlærere også. Da kan en lærer som har et problem eller en utfordring søke hjelp hos sitt team eller gruppe.

Det som faktisk skjer mellom lærere som samarbeider skriver dokumentene lite eller ingenting om. Havnes (2009, p. 154) har gjennom sin studie funnet at interaksjonen i team kan karakteriseres på fire måter. To av disse kan sies å være koblet sammen med den individuelle siden av samarbeid, nemlig at teamet blir brukt til; *å beskytte individualismen*; reforhandle individuell autonomi og personlig ansvar, eller teamet blir brukt til *koordinering*, til å bekrefte den sosiale organiseringen av arbeidet (hvem gjør hva). Den sistnevnte funksjonen for et team, viser til samarbeid som en måte å samkjøre praksis eller fremgangsmåte for undervisning, og i liten grad for å fremme elevenes læring. En slik form for samarbeid er ikke mer enn samarbeid mellom individer for å lette den individuelle arbeidsmengden til den individuelle lærer. Dokumentene peker på at samarbeid som ikke er rettet mot forbedring og gjennomføring av undervisning, vil ødelegge kvaliteten på kjerneoppgavene (KD, 2007-2008, p. 80). På den andre siden vises det til at samarbeid i dagens skole for det meste skjer mellom enkeltlærer, uten å komme hele skolen til gode (KD, 2007-2008, p. 44).

Det individuelle aspektet i samarbeid kommer frem i dokumentene gjennom en fokusering på samarbeidsgruppens funksjon som støttespillere og tilbakemeldingsfora. Samarbeid trekkes frem som en praksis som gjør at lærere blir mindre faglig usikre (KUF, 2004b, p. 2) og noe som fører til bedre fordeling av arbeidsmengden (KUF, 2004b, p. 28). For at lærere skal kunne utvikle gode praksiser må et godt læringsmiljø som tilbyr støtte og tilbakemeldinger ligge til grunn (KUF, 2007-2008, p. 80). Dette kan sees som en individualistisk måte å argumentere for samarbeid på. Argumentet om samarbeid for å støtte enkeltlæreren har ikke felles læring og kollektiv utvikling som mål, men fokuserer entydig på at samarbeid hjelper den særskilte lærer.

Dokumentene viser til at en tradisjonell organisering av læreres arbeid, med én og én lærer i hvert sitt klasserom ikke legger til rette for refleksjon og felles læring, og læreres kompetanse og egenskaper ikke blir utnyttet (KUF, 2004b, p. 23ff). Jeg har et inntrykk at dette fremdeles er en vanlig måte å organisere på, selv om enkeltlærere ikke bare er i en klasse, eller har alle fagene i en klasse. Likevel skal læreren gjennomføre fellesskapets mål. Som W. Rønning og Skogvold (2010, p. 123) påpeker, melder lærere om at de opplever mindre innflytelse på egne arbeidsoppgaver og mindre frihet til å utforme og utøve lærergjerningen på egen måte. Hvis egne erfaringer underordnes en

gruppes, hva skjer da med troen på egen erfaringsbase? Dette spørsmålet skal ikke besvares her, men det er likevel et viktig poeng.

På den andre siden av dikotomien trekker dokumentene frem det som er kollektivt eller felles. Den kollektive diskursen kommer tydeligst frem gjennom fokus på samarbeid for fellesskapets læring, kunnskap og kompetanse, troen på fellesskapets betydning for at reformen skal nå sine mål, positiv effekt på elevenes læring, og på profesjons-, kompetanse- og skoleutvikling. Diskursen viser til den intrapersonlige delen av læring (Wadel, 2002, p. 20), sosial mediering som deltakende kunnskapskonstruksjon (Salomon & Perkins, 1998) eller deltakelsesmetaforen for læring (Sfard, 1998, p. 6). Perspektivet kommer frem gjennom fremhevelsen av samarbeid som sikring mot at kompetanse og kompetanseutvikling ikke skal privatiseres (KUF, 2004b, p. 27), at læring skjer gjennom samarbeid (Udir., 2005, p. 17), at bruken av kunnskap skal stimulere til mer læring og kompetanseutvikling (KUF, 2004a, p. 7), henvisningen til læring og undervisning som lagarbeid (Udir., 2005, p. 22), og at kollegiet sammen må utnytte samlet kompetanse som lagspillere (KD, 2009, p. 14). Lagånd gjenspeiler et uttrykk for distribuert kompetanse (Løvlie, 2001, p. 141). Han sier videre at læreres kompetanse skyldes støtte og innsats fra kolleger, og ikke minst er den avhengig av velvilje og samarbeid fra elevenes side. Dokumentene viser dermed til en sosiokulturell forståelse av samarbeid, hvor man kan tilegne seg og konstruere kunnskap, sammen med andre. Når dokumentene viser til samarbeid, med fokus på undervisnings-, kompetanse- og kunnskapsutvikling, som positivt, henviser de til de formene for samarbeid som Havnes (2009) betegner som kooperasjon eller deling. Dokumentene ønsker helt tydelig at samarbeid skal tjene slike former for læring.

Dokumentene bygger på en tredje forståelse av læring i tillegg til det Salomon og Perkins kaller “the active social mediation of individual learning”, og “*social mediation as participatory knowledge construction*”. Den tredje forståelsen av læring kommer frem gjennom fokuset på skolen som lærende organisasjon, “the social entity as a learning system” (Salomon & Perkins, 1998), hvor læringen skjer innenfor et team, organisasjon eller kollektiv, og det kollektive tilegner seg mer eller mindre kunnskap, forståelse og ferdigheter, alt ettersom hvor godt gruppen er organisert og møter kritiske betingelser for læring. Det påpekes at skoler og lærere selv vil bli lærende

organisasjoner (KD, 2007-2008, p. 42), men også at skolene er lovpålagt til å være lærende organisasjoner (Udir., 2006, p. 5). Skolene kan lettest bli lærende organisasjoner gjennom den læringen og kunnskapsutviklingen som skjer i det daglige arbeidet, gjennom samarbeid (KUF, 2004b, p. 25ff). Det påpekes at for at skolen skal være en lærende organisasjon, må den ha fleksible arbeidsmåter, kompetanseutvikling, kunnskaps- og erfaringsspredning, innen eget miljø og i tilknytning til andre miljø/skoler (KD, 2008, p. 6; KUF, 2004a, p. 6).

Teoriene om læring som er skissert i teorikapittelet viser til vesentlige kriterier for hvordan organisasjoner kan bli lærende. Slike kriterier speiles ikke i dokumentene. Engelsen (2009, p. 89) påpeker at uten konkrete retningslinjer er det grunn til å tro at implementeringen av reformen blir en slags blind prøving og feiling, eller at reformen blir tilpasset det som allerede er. Man kan også spørre seg hvor kunnskapen og kompetansen til å gjøre skolen til en lærende organisasjon ligger. Ligger den hos læreren som profesjonsutøver, eller hos skoleleder? Dokumentene viser lite til distribuert ledelse, men heller til lærerkollegiet som en samlet gruppe med felles ansvar. Bunting og Rønning- Arnesen (2010, p. 79) påpeker at referanser i reformens dokumenter til rektor som leder av organisasjonen er hyppig, men at andre ledelsesnivå i liten grad nevnes. Dette kan synes å stå i kontrast til fokuset på lærere som profesjonsutøvere. Det står også i kontrast til von Krogh et. als (2001) forståelse av hvordan kunnskap *skapes* i organisasjoner, som understreker at kunnskap ikke kan kontrolleres eller ledes, fordi kunnskap er noe ukontrollerbart og ikke- materielt. Gjennom at dokumentene i stor grad viser til *skoleleder*, kan det se ut som reformen trekker på en forståelse av skolen som lærende organisasjon, som kan betegnes som Knowledge Management. Som von Krogh et al. påpeker handler KM om lett observerbar informasjon, og om å produsere verktøy, noe som ikke krever refleksjon fra medarbeiderne. Til dokumentenes forsvar, fremheves viktigheten med bevissthet og refleksjon rundt praksis. Det kan likevel se ut som dokumentene legger stor vekt på skoleleder som det viktigste ledernivået. Slik det fremkommer i dokumentene, er det bare to nivåer i organisasjonen; administrasjonen med skoleleder øverst, og resten av lærerne under, som skal samarbeide med skoleleder som nettopp leder. Dokumentene viser, hvis man godtar denne argumentasjonen, at det kollektive synes å styres av et individ; skoleleder.

De individuelle og de kollektive prosessene synes å gå parallelt i dokumentene, selv om det også er mulig å skille mellom dem. Diskursene om det individuelle og det kollektive, til tross for at de kan sees på som motstridende, kan ikke sies å stå i et sterkt motsetningsforhold.

6. Avslutning

Analysen av utdanningspolitiske dokumenter fra skole og læreplanreformen Kunnskapsløftet, førte til identifisering av åtte ulike diskurser som beskriver læreres samarbeid. Med dette har jeg svart på forskningsspørsmålet; *“Hvilke diskurser om lærers samarbeid er fremtredende i og beskrivende for nyere utdanningspolitiske dokumenter?”*

Diskursene jeg har funnet er alle fremtredende i dokumentene, og de er beskrivende for læreres samarbeid. De identifiserte diskursene er; accountability-, profesjons-, forbedrings-, kompetanseutviklings- og transformasjonsdiskursen, den nyliberalistiske, den individuelle, og den kollektive diskursen. De mange og ulike diskursene er med å vise et bilde av kompleksiteten av utdanningspolitikk og de pedagogiske utfordringene ved læreres samarbeid spesielt og utdanningsfeltet generelt. Av denne grunn består drøftingen av flere ulike poeng, og det er derfor vanskelig å trekke frem de mest sentrale funnene avslutningsvis. At funnene peker i mange retninger henger sammen med metoden som er valgt for analysen. Den søker nemlig å avdekke flere ulike meninger i tekst. Under har jeg søkt kort å trekke frem noen av mine hovedfunn.

Alle diskursene kan anspores på tvers av dokumentene. Styrkegraden til diskursene varierer. I drøftingskapittelet har jeg argumentert for at Kunnskapsdiskursen er et underliggende premiss. Kunnskapsdiskursen fremstår som underliggende diskurs, og er å finne i alle de analyserte dokumentene. Diskursen fremtrer som en legitimering av reformens mandat. Slik jeg tolker funnene, er kompetanseutviklingsdiskursen den diskursen som er sterkest knyttet til læreres samarbeid i dokumentene. Kunnskapsdiskursen og kompetanseutviklingsdiskursen, sammen med transformasjons-, forbedrings-, accountability-, og den nyliberalistiske diskursen ser ut til å bygge under for en hegemonisk diskurs, i denne oppgaven kalt *markedsdiskursen*.

For å drøfte funnene mine nærmere har jeg satt opp tre ulike dikotomier som dokumentene synes å bygge på. Den første dikotomien som drøftes er profesjon vs. livslang læring. Drøftingen baserer seg på den profesjonelle diskursen slik den utfolder seg i dokumentene, med vekt på at lærers *felles* kompetanse er større enn den hver enkelt lærer innehar og hvordan læreres økte kompetanse fører til økt status for

læreryrket. I denne delen har jeg drøftet dokumentenes skissering av læreren som profesjonell aktør opp mot relevant teori, som beskriver profesjonell kompetanse som praksisbasert og knyttet til en tro på kunnskap som kumulativ og oppbygd over tid. På den andre siden av dikotomilinja står det pedagogiske begrepet *livslang læring*. Begrepet henger sammen med en forståelse av at det nye samfunnet krever individer som er i stand til å omstille seg, og at dette krever generelle kunnskaper og kompetanser. Dokumentene bygger dermed på at profesjonell kunnskap er viktig for læreres evne til å utføre jobben, samtidig som de argumenterer for at slik kunnskap er utdatert.

Den andre dikotomien som dokumentene bygger på er kunnskap vs. kompetanse. Det kan se ut som om begrepene brukes noe ulikt i dokumentene. *Kompetanse* er det begrepet som brukes mest, som er nærmest knyttet opp til organisasjonsmessig læring, til handling og til samarbeid. Begrepet kan dermed se ut til å være nærmere knyttet til Kunnskapsløftets målsetninger for skolen. Det er derfor interessant å se at det er *kunnskaps*begrepet som er knyttet sterkest opp til reformen.

Den tredje dikotomien handler om individ vs. kollektiv. Denne dikotomien viser seg gjennom dokumentenes fokus på læreres individuelle kompetanse og læring, og hvordan samarbeid trekkes frem som en støtte- og tilbakemeldingsarena for enkeltlæreren. I tillegg er den også knyttet til fokuset på hvordan læreres kompetanse påvirker den individuelle elev. Den kollektive siden av dikotomien gjenspeiles i dokumentenes fokus på at lærersamarbeid fører til bedre praksis og kompetanseheving i skolen.

Det kan se ut som dokumentene henviser til samarbeid som en arbeids- og organiseringsmåte som skal heve kompetansen som er i skolen. Samarbeid, kunnskaps- og kompetanseutvikling og organisasjonslæring trekkes frem som verktøyet som skal gjøre helheten til mer enn summen av delene.

De funnene som jeg har skissert og drøftet i denne forskningen er i tråd med generelle strømninger innenfor utdanningspolitikk og pedagogikkens fag-, forsknings- og teorifelt. Min studie bidrar derfor til å bygge opp under kunnskapsbasisen som finnes på forskningsfeltet.

I denne studien har jeg kun identifisert diskurser i utdanningspolitiske dokument, og som viser et politisk syn på hvordan skolens praksis skal være. Det hadde derfor vært interessant å se på hvordan diskursene kommer til uttrykk i praksis. Læreres subjektive oppfatninger om samarbeid hadde også vært et spennende tema for videre forskning. Både forskning om diskursenes uttrykk i praksis og læreres subjektive meninger om samarbeid slik det kommer til uttrykk i reformen, kunne vært en berikelse for den forskningen som allerede er utført.

7. Referanser

- Aasen, P. (2006). Skoleledelse- et utdanningspolitisk perspektiv. In K. Sivesind, G. Langfelt & G. Skedsmo (Eds.), *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Andersen, V., Clematide, B., & Høystrup, S. (2004). Introduktion. In V. Andersen, B. Clematide & S. Høystrup (Eds.), *Arbejdspladsen som læringsmiljø* (pp. 215 s.). Fredriksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Argyris, C. (2000). Organisatorisk læring- single og double-loop. In K. Illeris (Ed.), *Tekster om læring* (s. 247- 253) Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Àsgeirsdóttir, B. (2006). OECD Work on Knowledge and the Knowledge Economy. In B. Kahin (Ed.), *Advancing Knowledge and the Knowledge Economy*. Cambridge. Hentet 15. 10. 2011 fra <http://site.ebrary.com/lib/bergen/docDetail.action?docID=10173556&page=28>.
- Aurstad, B., Bieltvedt, I., Lauvstad, H., & Steinfeldt-Foss, V. H. (2010). Ordnett.no- Kunnskapsforlagets blå språk og ordboktjeneste *Ordnnett.no- Kunnskapsforlagets blå språk og ordboktjeneste*. Oslo. : Kunnskapsforlaget. H. Aschehoug Co. (W. Nygaard) A/S og Gyldendal ASA. Hentet 18.04. 2011 fra ordnett.no.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2007). Kvalitet og tilpassing *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 04, 266- 276.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2 ed.). Oslo: Samlaget.
- Brusling, C. (2001). Mot en demokratiserende deprofesjonalisering av læreryrket? In T. Kvernbekk (Ed.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bunting, M., & Rønning- Arnesen, L. (2010). Plangruppa som aktør i et utviklingsarbeid - *fra logistikkentral til sentral ledelse*. In M. Ekholm, T. Lund, K. Roald & B. Tislevoll (Eds.), *Skoleutvikling i praksis* (pp. 217 s.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, A. K., & Hovdenak, S. S. (2011). Elever som verdensborgere *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 03, 216- 227.

- Cheetham, G., & Chivers, G. (2005). *Professions, competence and informal learning*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Cozby, P. C. (2007). *Methods in behavioral research*. Boston: McGraw-Hill Higher Education.
- Dale, E. L. (2001). Pedagogikkutdanning og erkjennelsesinteresser. In T. Kvernbekk (Ed.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (pp. 190 s.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dale, E. L. (2009). Læreplan- i et forskningsperspektiv. In E. L. Dale, E. Elstad, B. U. Engelsen, F. Hjordemaal, I. Morken, B. Karseth & K. Sivesind (Eds.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (pp. 241 s.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, E. L. (2010). *Kunnskapsløftet: på vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, E. L., & Wærness, J. I. (2006). *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalin, P., & Rolff, H.-G. (1991). *Organisasjonslæring i skolen: skoleutvikling i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Det Kongelige Kunnskapsdepartement. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. St. meld. nr 31 (2007-2008). Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartement.
- Det Kongelige Kunnskapsdepartement. (2009). *Læreren, Rollen og Utdanningen*. St. meld. nr 11. (2008-2009). Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartement.
- Det Kongelige Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning av lærere*. Oslo: Dety Kongelige Kunnskapsdepartementet.
- Det Kongelige Utdannings- og Forskningsdepartement. (2004a). *Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen 2005- 2008*. Oslo. Hentet 06. sept. 2010, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2006/kompetanse-for-utvikling.html?id=100373>

- Det Kongelige Utdannings- og Forskningsdepartement. (2004b). *Kultur for læring*. St. meld. nr. 30. (2003-2004). Oslo: Det Kongelige Utdannings- og Forskningsdepartement.
- Dysthe, O. (2003). Teoretiske perspektiv. In O. Dysthe & K. S. Engelsen (Eds.), *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eggen, A. B. (2010). Samarbeid mellom kompetansemiljøer, skoleeiere og skoler- praksiser med ulike anliggender? . In M. Ekholm, T. Lund, K. Roald & B. Tislevoll (Eds.), *Skoleutvikling i praksis* (pp. 217 s.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ekeberg, T. R., & Holmberg, J. B. (2004). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ekholm, M., Lund, T., Roald, K., & Tislevoll, B. (2010). *Skoleutvikling i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelien, K., Johannesen, M., & Nore, H. (2011). Læringslandskap i endring- en utfordring for skoleutvikling. In O. Erstad & T. E. Hauge (Eds.), *Skoleutvikling og digitale medier- kompleksitet, mangfold og ekspansiv læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Engelsen, B. U. Kunnskapsløftet sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter hentet 10.05. 2011 fra http://www.udir.no/Upload/Rapporter/EvaKL/5/Delrapport1_reformens_forutsetninge_r.pdf.
- Engelsen, B. U. (2009). Et forskningsblikk på skoleeierne i implementeringen av Kunnskapsløftet og LK06. In E. L. Dale, E. Elstad, B. U. Engelsen, F. Hjørdemaal, I. Morken, B. Karseth & K. Sivesind (Eds.), *Læreplan: et forskningsperspektiv* (pp. 241 s.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Erstad, O., & Hauge, T. E. (2011). Skoleutvikling og digitale medier- et forskningsfelt i støpeskjeen. In T. E. Hauge & O. Erstad (Eds.), *Skoleutvikling og digitale medier - kompleksitet, mangfold og ekspansiv læring*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Fevolden, T., & Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Filstad, C. (2010). *Organisasjonslæring: fra kunnskap til kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fischer, G., & Sortland, N. (2001). *Innføring i organisasjonspsykologi* (3 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Gee, J. P. (2005). *An introduction to discourse analysis: theory and method* (2 ed.). New York: Routledge.
- Germeten, S., & Lea, A. (2005). Leder: Kunnskapsløftet et løft mot hva? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 04, 260-261.
- Gilje, N., & Grimen, H. (2002). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (9 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K.-Å. (2007). *Kunnskaps- og prestasjonsutvikling i organisasjoner: rasjonalitet eller intuisjon og følelser?* Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Harbo, T., Lysne, A., & Stenhouse, L. (1974). *Pedagogisk perspektiv. Knud Grue- Sørensen*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Hargreaves, A. (2006). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. In H. Lauder, P. Brown, J.-A. Dillabough & A. H. Halsey (Eds.), *Education, Globalization and Social Change*. New York: Oxford University Press.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Havnes, A. (2009). Talk, Planning and Decision-Making in Interdisciplinary Teacher Teams: A Case Study. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(1), 155-176.

- Heggheim, T., & Solhaug, A. Ø. (2004). RESEARCH NOTE: Taus kunnskap og ekspertmakt [1]. *Beta*, 01, , 62- 72. Retrieved from http://www.idunn.no/ts/beta/2004/01/research_note_taus_kunnskap_og_ekspertmakt_1?highlight=taus%20kunnskap#highlight website:
- Hjardemaal, F. R. (2009). Utvikling av profesjonell kompetanse i lærerutdanningen. In E. L. Dale, E. Elstad, B. U. Engelsen, F. Hjardemaal, I. Morken, B. Karseth & K. Sivesind (Eds.), *Læreplan: et forskningsperspektiv* (pp. 241 s.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hjort, K. (2006). Diskursen om kompetenceudvikling. *Nordic Studies in Education*, 04, 333-345.
- Holte, P. O. (2011). Mellom gulrot og pisk: NPM i norsk skole. *Stat & Styring*, 01, 50 - 54.
- Howarth, D. R. (2005). *Diskurs: en introduktion*. København: Hans Reitzel.
- Hyldgaard, K. (2006). *Videnskabsteori: en grundbog til de pædagogiske fag*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Høydal, R. (2003). Folkedanning? Landsgymnaset som mothegeemonisk dannelsingsprosjekt. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 04.
- Høystrup, S. (2004). Læringsformer, refleksjonsprosesser og læringsrum i arbeidslivslæring. In V. Andersen, B. Clematide & S. Høystrup (Eds.), *Arbejdspladsen som læringsmiljø* (pp. 215 s.). Fredriksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Illeris, K. (2009). *International perspectives on competence development: developing skills and capabilities*. London: Routledge.
- Imsen, G. (2004). Læreren mellom styring og frihet. In P. Aasen, P. B. Foros & P. Kjøl (Eds.), *Pedagogikk og politikk*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Jørgensen, M. W., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Karlsen, G. E. (2007). Ny rød-grønn regjering- en utdanningspolitisk kursendring? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, Nr. 5, 361- 374.

- Karseth, B., & Engelsen, B. U. (2007). Læreplan for Kunnskapsløftet - et endret kunnskapssyn? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 05, 404- 415.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (2001). *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (Vol. 1. utgave). Århus: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J.-A., & Halsey, A. H. (2006). *Education, globalization, and social change*. Oxford: Oxford University Press.
- Laursen, P. F. (2006). Professionerne og diskursen om det store spring fremad. *Nordisk Pedagogik*, 04, 288- 297.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindbekk, T. (2008). Debatt: PISA- skolen viser politikkenes maktesløshet. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 02, 193- 200.
- Littlejohn, S. W., & Foss, K. A. (2005). *Theories of human communication*. Belmont, California: Thomson/Wadsworth.
- Ludvigsen, S. R., & Løkenstgard Hoel, T. (2002). Når vilkårene for læring endres. In S. R. Ludvigsen & T. Løkenstgard Hoel (Eds.), *Et utdanningssystem i endring. IKT og læring*. Oslo: Gyldendal.
- Løvlie, L. (2001). Læreren i våre tanker In T. Kvernbekk (Ed.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (pp. 190 s.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: an interactive approach*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Mills, S. (2004). *Discourse* (2nd ed.). London: Routledge.

- Ottosen, A. L. (2009). Kunnskapsløftet konservativ eller radikal restaurasjon? - Kan Kunnskapsløftet leses som et innspill i en reforhandling av de tradisjonelle utdanning-politisk posisjoner i Norge. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 02(85- 96).
- Parker, I. (1992). *Discourse dynamics: critical analysis for social and individual psychology*. London: Routledge.
- Raaheim, K., & Wankowski, J. (2003). *Man lærer så lenge man har elever*. Bergen: Sigma Forlag.
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2006). Globalization and the Changing Nature of the OECDs Educational Work. In H. Lauder, P. Brown, J.-A. Dillabough & A. H. Halsey (Eds.), *Education, Globalization & Social Change* Oxford: Oxford University Press.
- Rønning, G. S. (2010). Lojal mot rammeplanen, og tro mot seg selv. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 02/2010, 100- 109.
- Rønning, W., & Skogvold, A. S. (2010). Lærersamarbeid- et verktøy i skoleutvikling. Utfordringer, modeller og muligheter. In M. Ekholm, T. Lund, K. Roald & B. Tislevoll (Eds.), *Skoleutvikling i praksis* (pp. 217 s.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Salomon, G., & Perkins, D. N. (1998). Individual and Social Aspects of Learning. *Review of Educational Research*, 23(1), 1-24.
- Schön, D. A. (1987). *Education the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass Publisher
- Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag.
- Sfard, A. (1998). On two Metaphors for Learning and the Danger or Choosing just One. *Educational Researcher* 27(2), 4-13.

- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text and interaction*. Los Angeles: SAGE.
- Skogstad, A., & Einarsen, S. (2005). Den dyktige medarbeider: Høy kompetanse eller bare velvilje? In S. Einarsen & A. Skogstad (Eds.), *Den Dyktige medarbeider: behov og forventninger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Smith, J. A. (2008). *Qualitative psychology: a practical guide to research methods*. London: Sage.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper: om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnesen, L. K. B. (2004). *Norsk utdanningshistorie. En innføring med fokus på grunnskolens utvikling*: fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2005). *Den generelle delen av læreplanen (bokmål)*. Oslo, Hentet 17. nov 2010 fra http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/Den-generelle-delen-av-lareplanen/.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen*. Oslo. Hentet 17. nov 2010 fra http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa-i-Kunnskapsloftet/.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). Om videreutdanningen. Hentet 05. 09. 2011 fra <http://www.udir.no/Utvikling/Etter-og-videreutdanning/Videreutdanning/Om-videreutdanningen/>.
- von Krogh, G., Ichijo, K., & Nonaka, I. (2001). *Slik skapes kunnskap: hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. Oslo: NKS Forlaget.
- Wadel, C. (2002). *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: SEEK.

- Wadel, C. (2008). *En lærende organisasjon. Et mellommenneskelig perspektiv*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Wetherell, M., Taylor, S., & Yates, S. J. (2001). *Discourse as data: a guide for analysis*. London: Sage.
- Willig, C. (2008). Discourse Analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative Psychology. A Practical Guide to Research Methods* (pp. XI, 276 s.). London: Sage.
- Winter, G. (2000). A Comparative Discussion of the Notion of 'Validity' in Qualitative and Quantitative Research. *The Qualitative Report*, 4(3 & 4).
- Wood, L. A., & Kroger, R. O. (2000). *Doing discourse analysis: methods for studying action in talk and text*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Wormnæs, O. (2000). *Vitenskap - enhet og mangfold*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

Appendiks

Vedlegg 1

Begreper	Kompetanse for utvikling (16s)	Kultur for læring (st. meld. nr 30) (142s)	Læreren rollen utdanningen (st.meld. nr 11) (103s)	Kvalitet i skolen (st.meld. nr 31) (105s)	Læreplanverket for kunnskøftet <i>Generell del av læreplanen</i> (22 s)	Læreplanverket for kunnskøftet <i>Prinsipper for opplæringen</i> (6s)	Kompetanse for kvalitet (16s)	SUM
Læring	40	1647	395	821	106	76	18	3103
Elev	27	1017	251	825	97	57	14	2288
Lærer	32	531	1921	507	46	11	54	3102
Kompetanse	112	538	294	371	10	13	64	1402
Utvikling	90	357	197	246	44	18	36	988
Kvalitet	16	244	175	271	5	1	22	730
Samarbeid	28	197	200	111	9	19	33	597
Kunnskap	10	149	231	238	77	15	9	729
Endring	6	107	49	56	12	4	7	241
Organisasjon	11	59	16	20	4	2	11	123
Videreutdanning	8	35	49	55	1	0	90	238
Etterutdanning	3	21	13	33	1	0	4	75

Tabell 1: Total bruk av begrepene på tvers av dokumentene

Begreper	Kompetanse for utvikling (16s)	Kultur for læring (st. meld. nr 30) (142s)	Læreren rollen utdanningen (st.meld. nr 11) (103s)	Kvalitet i skolen (st.meld. nr 31) (105s)	Læreplanverket for knskløftet <i>Generell del av læreplanen</i> (22 s)	Læreplanverket for knskløftet <i>Prinsipper for opplæringen</i> (6s)	Kompetanse for kvalitet (16s)
Læring	3	1	2	2	1	1	7
Elev	6	2	4	1	2	2	8
Lærer	4	4	1	3	4	7	3
Kompetanse	1	3	3	4	7	6	2
Utvikling	2	5	7	6	5	4	4
Kvalitet	7	6	8	5	9	10	6
Samarbeid	5	7	6	8	8	3	5
Kunnskap	9	8	5	7	3	5	10
Endring	11	9	9	9	6	8	11
Organisasjon	8	10	10	12	10	9	9
Videreutdanning	10	11	9	10	11	11	1
Etterutdanning	12	12	11	11	11	11	12

Tabell 2: Begrepene nevnt mest og minst i hvert dokument. Mest; blå, minst; rød

Begreper	Kompetanse for utvikling (16s)	Kultur for læring (st. meld. nr 30) (142s)	Læreren rollen utdanningen (st.meld. nr 11) (103s)	Kvalitet i skolen (st.meld. nr 31) (105s)	Læreplanverket for knskløftet <i>Generell del av læreplanen</i> (22 s)	Læreplanverket for knskløftet <i>Prinsipper for opplæringen</i> (6s)	Kompetanse for kvalitet (16s)
Læring	40	1647	395	821	106	76	18
Elev	27	1017	251	825	97	57	14
Lærer	32	531	1921	507	46	11	54
Kompetanse	112	538	294	371	10	13	64
Utvikling	90	357	197	246	44	18	36
Kvalitet	16	244	175	270	5	1	22
Samarbeid	28	197	200	111	9	19	33
Kunnskap	10	149	231	238	77	15	9
Endring	6	107	49	56	12	4	7
Organisasjon	11	59	16	20	4	2	11
Videreutdanning	8	35	49	55	1	0	90
Etterutdanning	3	21	13	33	1	0	4

Tabell 3: Begrepene nevnt mest og minst på tvers av dokumentene. Mest; blå, minst; rød

Begreper	Kompetanse for utvikling (16s)	Kultur for læring (st.meld. nr 30) (142s)	Læreren rollen utdanningen (st.meld. nr 11) (103s)	Kvalitet i skolen (st.meld. nr 31) (105s)	Læreplanverket for knskløftet <i>Generell del av læreplanen</i> (22 s)	Læreplanverket for knskløftet <i>Prinsipper for opplæringen</i> (6s)	Kompetanse for kvalitet (16s)
Læring	2,5	11,6	3,8	7,8	4,8	12,6	1,1
Elev	1,7	7,2	2,4	7,9	4,4	9,5	0,9
Lærer	2	3,7	18,7	4,8	2	1,8	3,4
Kompetanse	7	3,8	2,9	3,5	0,5	2,2	4
Utvikling	5,6	2,5	1,9	2,3	2	3	2,3
Kvalitet	1	1,7	1,7	2,6	0,2	0,2	1,4
Samarbeid	1,8	1,4	1,9	1,1	0,4	3,2	2,1
Kunnskap	0,6	1,0	2,2	2,3	3,5	2,5	0,6
Endring	0,4	0,8	0,5	0,5	1,8	0,6	1,2
Organisasjon	0,7	0,4	0,2	0,2	0,2	0,3	0,7
Videreutdanning	0,5	0,2	0,5	0,5	0,05	0	5,6
Etterutdanning	0,2	0,1	0,1	0,3	0,05	0	0,3

Tabell 4: Gjennomsnittlig bruk av begrepene per side. (Svar tilnærmet til hele første desimal). **Blå; mest. Rød; minst**

