

*Skulen som lærande organisasjon -
kompetanseutvikling og systemretta arbeid*

Masteravhandling i pedagogikk ved NLA Høgskolen, Bergen

2008

Ragnfrid Åsnes



*"Står man ved målet,
angrer man ikke reises
møye og besvær."*

Aristoteles

Føreord

Vegen fram til denne masteroppgåva har vore lang og krevjande, men også svært lærerik. Det har vore spennande å arbeide med sjølv hovudverket i utdanninga mi og skilnaden frå tidlegare studieår har stundom vore stor. Sjølv om det er ein einsam prosess å skrive ei masteroppgåve, er det mange som fortener ei takk før skrivande stund no er over.

Det har vore nokre lærerike år ved NLA og eg ønskjer å takke vegleiaren min Elisabeth Hesjedal for rettleiing og støtte gjennom heile prosessen.

Eit sosialt miljø blant masterstudentane på skulen har også vore til god hjelp for å hente fram motivasjonen, og vi har delt oppturar og nedturar, både faglege og mindre faglege. Vi har følgt kvarandre i meir eller mindre to år, og eg ønskjer å takke alle for tida vår ilag. Sender ei spesiell takk til Helene.

Sjølv om frustrasjonen til tider har meldt seg og det kan vere vanskeleg for andre å alltid forstå, har det vore mykje støtte å hente og mange lyttevillige øyrer, blant både venner og familie. Takk alle saman.

Takk til min kjære som sjølv langt borte i delar av prosessen, alltid har vist stort tålmod og forståing, gitt meg motivasjon og nye krefter.

Ein som også fortener svært stor takksemd, er Bernt Ove. Han har trufast stilt opp, vore ein god diskusjonspartner og lytta tålmodig til ei ung og uerfaren masterstudine. Han har lest korrektur og gitt meg ærlege og konstruktive tilbakemeldingar frå byrjing til slutt. Tusen takk!

Det kan opplevast litt tomt å vere ferdig med noko som så lenge har oppteke eins tid og krefter, og ein tek til på eit nytt kapittel i livet. No er altså tida komen for å nyte kjensla av å kunne legge prosessen bak seg og gjere seg klar for å ta lærdommen med seg ut i den store, vide verda.

Bergen, oktober 2008

Ragnfrid

Innhaldsliste:

1.	Innleiing.....	s.1
1.1	Emneområde.....	s.1
1.2	Problemstilling.....	s.2
1.3	Fokus og avgrensing.....	s.4
1.4	Oppbygging av oppgåva.....	s.7
2.	Metodiske vurderingar.....	s.9
2.1	Hermeneutisk tilnærming.....	s.9
2.2	Dokumentanalyse.....	s.11
2.3	Kjelder.....	s.13
2.4	Mine føresetnader for tolkingsprosessen.....	s.14
3.	Sentrale føringar for pedagogisk kompetanseutvikling.....	s.17
3.1	Retningslinjer for kompetanseutvikling.....	s.17
3.1.1	Kompetanseområde i ein kompetanseutviklingsprosess.....	s.17
3.1.2	Organisatorisk kompetanseutvikling.....	s.18
3.2	Retningslinjer for systemretta arbeid.....	s.20
4.	Systemretta komeptanseutvikling.....	s.27
4.1	Systemteoretisk perspektiv.....	s.27
4.1.1	Individ og system.....	s.29
4.1.2	Systemretta arbeid.....	s.32
4.1.3	Kommunikasjon.....	s.33
4.2	Organisasjonsteori.....	s.36
4.2.1	Individuell og organisatorisk læring.....	s.36
4.2.2	Skulen som lærande organisasjon.....	s.39
4.2.3	Læringsmiljø på arbeidsplassen.....	s.42
4.2.4	Samskapt læring.....	s.43
5.	Refleksjon.....	s.49
5.1	Utfordringar og konsekvensar i forhold til kompetanseutvikling og systemretta arbeid, på bakgrunn av sentrale føringar.....	s.51
5.1.1	Kompetanseutvikling og systemretta arbeid innanfor det spesialpedagogiske arbeidsfeltet.....	s.55
5.1.2	Kompetanseutvikling og systemretta arbeid innanfor det allmennpedagogiske arbeidsfeltet.....	s.56
5.1.3	Kompetanseutvikling og systemretta arbeid i samarbeid mellom det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidsfeltet.....	s.57
5.1.4	Samandrag.....	s.58
5.2	Konkretisering av systemretta arbeid i skulen.....	s.60
5.2.1	Systemretta arbeid i forhold til den enkelte elev.....	s.63
5.2.2	Systemretta arbeid i forhold til organisatorisk kompetanseutvikling.....	s.66
5.2.3	Organisering av systemretta kompetanseutvikling.....	s.68
5.2.4	Samandrag.....	s.73

5.3	Føresetnader for kompetanseutvikling i skulen.....	s.77
5.3.1	Individuelle føresetnader for kompetanseutvikling.....	s.77
5.3.2	Organisatoriske føresetnader for kompetanseutvikling.....	s.80
5.3.3	Metodar for fremjing av kompetanseutvikling.....	s.81
5.3.4	Samandrag.....	s.87
6.	Utfordringar og konsekvensar for vegen vidare.....	s.89
7.	Litteraturliste.....	s.95

1. Innleiing

Det er eit rikt omfang av interessante emne i pedagogikkens verden og det er mange problemstillingar som freistar å ta fatt på. Prosessen med å velje ut eit emneområde og konkretisere ei problemstilling kan difor vere lang og krevjande, men også ein måte å sortere eigne interesser og bevisstgjere eigne val på.

1.1 Emneområde

Denne oppgåva er eit resultat av mi erfaring som pedagogikkstudent og dei fagområda som i mine auge har utmerka seg som mest interessante. Gjennom lærdommen eg har fått på vegen, har det utvikla seg ei interesse for det behovet som er for organisering og samarbeid i alle organisasjonar. Nysgjerrigheita og interessa som har bygd seg opp kring kollektive prosessar, samarbeid, læring og utvikling, har ført fram til utgangspunktet for oppgåva.

I staden for at ulike instansar eller system, til dømes skule, Pedagogisk-psykologisk teneste (PPT), sosialetat med fleire, sit kvar for seg og veit kva som er best for brukaren i systemet, vil samarbeid og kommunikasjon mellom partane kunne føre til større nytteverdi for brukaren. Det er truleg meir tenleg å arbeide ut ifrå ein kollektiv plan, der samarbeidspartnarane er innforståtte og einige om framgangsmåten for å nå ei målsetjing, enn at alle dreg i kvar si retning.

I denne oppgåva vert det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidsfeltet i skulen omhandla. Dette fordi eg trur det kan ligge ressursar i desse to arbeidsfelta som i større grad kan bli utnytta til fordel for bae partar, og som igjen kan ha indirekte positiv verknad på den enkelte elev. Eit utbetra samarbeid mellom desse to arbeidsfelta, der ein skaper eit læringsmiljø for utveksling av kunnskap, informasjon og erfaringar, kan føre til ei kompetanseutvikling i skulen.

Å få til ei kompetanseutvikling i form av ein kontinuerleg og kollektiv læringsprosess på arbeidsplassen kan i mange tilfelle verke positivt. Spesialpedagogen og allmennlæraren kan til dømes utveksle kunnskap, informasjon og erfaringar dei har i forhold til elevar med særskilde behov, og på denne måten utvide sitt individuelle kunnskapsgrunnlag. Dette kan òg forbetre prosessen med å legge til rette for, gjennomføre og evaluere spesialundervisning for elevar

med særskilde behov i etterkant. Utveksling og utvikling av kvar enkelt kompetanse kan også medverke til ein styrka kollektiv kompetanse, der ein står sterkare saman som eit kollegium, med større breidde på fleire område. Ein legg også eit visst grunnlag for ei felles pedagogisk plattform, der alle medlemmane er kjende med organisasjonen sine rammer, moglegheiter og målsetjingar. På mange måtar kan dette vere eit godt utgangspunkt for den enkelte lærar, som kan utvikle auka tryggleik i yrkesrolla og forbetre sin handlingskompetanse. Det kan igjen føre til ei betre kvalitetssikring av den enkelte elev si tilpassa opplæring.

Som student ved ulike høgskular og universitet, har eg sjølv opplevd kor viktig det er for ein organisasjon å ha ein solid kollektiv kompetanse og ei felles plattform å støtte seg til i møtet med brukarane. Kanskje kan det for nokre verke lite relevant og nyttelaust å bruke organisert tid på å dele kunnskap, informasjon og erfaringar. Men som brukar i eit system vil det ofte verke meir truverdig og motiverande dersom ein møter nokolunde samstemt informasjon, sjølv om den kjem frå ulike instansar innan same organisasjon.

1.2 Problemstilling

I samband med den hurtige samfunnsutviklinga vert det nedfelt ulike krav og retningslinjer for skulen som organisasjon i offentlege dokument. I desse ligg det sentrale føringar for korleis skulen skal framstå som best mogleg overfor sine brukarar. Ved å studere nokre av dei sentrale føringane som har gjort seg gjeldande dei siste 15 åra, får eg inntrykk av at både *kompetanseutvikling* og *systemretta arbeidsprofil* er viktige og omfattande omgrep.

Hovudintrykket er likevel at det vert mange store ord i dei sentrale føringane og at det finst relativt lite informasjon om kva dei verkeleg inneber og rettleiing om korleis ein kan få arbeidet til i praksis. Politiske føringar, retningslinjer og lovverk gir skulen klare føringar for kva ein skal arbeide i retning av og kva som bør prioriterast, medan det kanskje kan vere hensiktsmessig å hente bistand frå teori og faglitteratur for å få betre innsyn i den praktiske gjennomføringa. Og som Peder Haug skriv i artikkelen ”Om spesialundervisninga ikkje fanst” (2002), publisert i Noregs offentlege utredningar (NOU) 2003:16, ”I første rekke”, er det mange retningslinjer for kva som må til for å utvikle skulen til det betre.¹ For å få realisert dei

¹ NOU 2003:16:297

gjeldande intensjonane, må utdanningspolitikken i større grad gå inn for å skape forventningar og vilkår for *korleis* ein kan å få til dette i praksis.

Kompetanseutvikling og systemretta arbeid er altså to emneområde som i dag vert vektlagt i stor grad, både i sentrale politiske føringar og i pedagogisk faglitteratur. Faglitteraturen vektlegg også samarbeid og dei kollektive læringsprosessane i stor grad. For å få til kompetanseutvikling og systemretta arbeid mellom det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidsfeltet, må ein blant anna sjå dei ulike ressursane som er innanfor dei to systema og utvikle metodar for å få nytta dei i best mogleg grad. I dette tilfellet vil det systemretta arbeidet finne stad innan skuleverket, og ein må ta stilling til kva ulike føringar, utfordringar, konsekvensar og føresetnadar dette kan innebære.

Med det spesialpedagogiske arbeidsfeltet i skulen, meinast dei tilsette som har utdanning eller erfaring innan spesialpedagogikken sine rammer. Dei kan til dømes ha arbeidsroller der dei er i direkte kontakt med elevar med særskilde behov, eller administrerande roller der dei planlegg, gjennomfører og evaluerer det spesialpedagogiske arbeidet som vert utført ved skulen. Same kva arbeidsrolle spesialpedagogen har i skulen, sit han sannsynlegvis på ein type kompetanse som kan ha stor nytteverdi for allmennlæraren i fleire tilfelle.

Med det allmennpedagogiske feltet i skulen, meinast dei lærarane som har vanleg allmennlærer- eller førskuleutdanning og ingen tilleggsutdanning innan spesialpedagogikk. Tilfellet er sannsynlegvis at mange av desse allmennlærarane underviser elevar med særskilde behov i sine klassar. Mange av desse kan ha behov for utvida kompetanse, for å i tilfredsstillande grad tilpasse opplæringa til kvar enkelt elev.

Det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidsfeltet kan vere vanskeleg å skilje i praksis, særleg ved mindre skular som ikkje opprettheld eigne spesialpedagogiske team. Det vil ofte vere glidande overgangar når det gjeld kven som har kompetanse, i form av utdanning, erfaring og ansvarsområde. Men får ein til eit fungerande og utviklande samarbeid mellom desse to arbeidsfelta, som kan ha ulik kunnskap, informasjon og erfaringar, trur eg det kan tene både spesialpedagogane og allmennlærarane. Ein vil i større grad kunne nytte tilgjengelege ressursar, og begge partar vil få betre tilgang på, og nyttiggjere seg av, den kompetansen som den andre part har. På bakgrunn av dette har eg kome fram til følgjande problemstilling:

Korleis kan ein gjennom systemretta arbeid fremje kompetanseutvikling mellom det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidsfeltet i skulen?

For å belyse problemstillinga, vil eg ta føre meg utdrag frå nokre av dei sentrale føringane i skuleverket gjennom dei 15 siste åra, lovverk, teori og faglitteratur, og ut ifrå dette operasjonalisere og reflektere.

1.3 Fokus og avgrensing

Omgrepet *system* kan tyde ei ordna samansetjing av ulike enkeltdelar slik at det utgjer ei eiga eining. Kvar enkelt del spelar ei eiga rolle og har sin eigen verdi, delane er også i stadig interaksjon med kvarandre og lever i eit gjensidig påverknadsforhold.² Det er mange måtar å definere eit system på. Eg vil i hovudsak ta utgangspunkt i Ludwig von Bertalanffys definisjon:

A system can be defined as a set of elements standing in interrelations. Interrelations means that elements, p , stand in relations, R , so that the behavior of an element p in R is different from its behavior in another relation, R' . If the behaviors in R and R' are not different, there is no interaction, and the elements behave independently with respect to the relation R and R' .³

Systemteori har mange perspektiv og femnar vidt. Ut ifrå problemstillinga ser eg det som mest relevant å bruke systemperspektivet som er knytt til sosiologien og har fokus på dei sosiale system. Med eit *sosialt system* meinast ei gruppe menneske som står i klare og gjensidige posisjonar til kvarandre.⁴ Bertalanffys systemteori blir nytta for å freiste forklare kva som meinast og vert forstått med sosiale system, medan Urie Bronfenbrenners systemteori blir nytta for å kunne forklare system på ulike nivå.

Eg vil i hovudsak fokusere på det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidsfeltet som to ulike sosiale system. Dette kan i stor grad seiast å vere to opne og sosiale system som vert påverka av den aktiviteten som skjer innanfor eige system, interaksjonen med andre system og andre ytre påverknadsfaktorar. Hovudfokuset mitt er på den læringsaktiviteten og det samarbeidet som føregår *mellom* det spesialpedagogiske systemet og det allmennpedagogiske systemet. Kompetanseutvikling og samarbeid har både ei individuell og

² Auestad, 2002:7

³ Bertalanffy, 1984:55-56

⁴ Moe, 1995:31-33

ei organisasjonsmessig side. Det er i hovudsak kvart enkeltindivid som lærer og utviklar seg, medan organisasjonen i utvikling er avhengig av at individa lærer for å bli utvikla. I skulen som organisasjon er ein avhengig av at elevane lærer, og ein er dermed også avhengig av at dei opplæringsansvarlege har tilstrekkeleg kompetanse. Ein må fokusere på å samordne, utnytte og vidareutvikle skulen sin samla kompetanse. I denne oppgåva omhandlar det utveksling og utvikling av kunnskap, informasjon og erfaringar mellom det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidsfeltet, med hovudvekt på systemnivå. Det er altså i hovudsak det *organisatoriske samarbeidet* som blir vektlagt.

Når ein arbeider *systemretta*, står ikkje det i motsetnad til å halde fokus på det enkelte individ, men fungerer heller som ei utviding av grunnlaget for å forstå og analysere samansette og utanforståande faktorar som kan ha innverknad på individet.⁵ Ein kan arbeide direkte systemretta mot eit individ, til dømes ved å kartlegge ein elev sine vanskar og behov, og setje i verk tiltak relatert til faktorar i nærmiljøet som kan ha innverknad på eleven. Ein kan også arbeide indirekte systemretta mot eit individ, som vert omhandla i denne oppgåva. Der kan ein handtere ulike faktorar innan systemet som har indirekte verknad i forhold til det totale opplæringstilbodet. Slike systemfaktorar kan til dømes vere ulike ressursar, lærarkollegiet sin kompetanse, læringsmiljø og organisering.

Kompetanseomgrepet er vidt og spenner om mange ulike typar og nivå av kompetanse.⁶ Ein møter kompetanseomgrepet dagleg. Det kan til dømes vere i form av sosial kompetanse som omhandlar evna til samvær med andre menneske eller handlingskompetanse som omhandlar evna til å løyse praktiske utfordringar. Odd Nordhaug definerer kompetanseomgrepet: "[...] som kunnskaper, ferdigheter og evner som kan anvendes til å utføre arbeid".⁷ Og det er nettopp kompetansen i forhold til ulike kunnskapar, ferdigheiter og evner innanfor det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidsfeltet, som skal freistast utvekslast og som kan fremje kompetanseutvikling i skulen. I denne samanheng vil ikkje *ein* særskilt type kompetanse eller konkrete problemstillingar vere i fokus. Sjølv om det i praksis er enkeltindivida innan systema som sit på ulike kompetanseområde, eksisterer det også ein samla kompetanse som *gruppene* av individ har. Fokuset kjem til å vere på den utviklande

⁵ Læringscenteret, 2001:54

⁶ Nordhaug og Brandi, 2004:27

⁷ Nordhaug og Brandi, 2004:29

samarbeidsprosessen mellom systema der deling og utveksling av kunnskap, informasjon og erfaringar føregår.

Med deling og utveksling av kompetanse kjem vi inn på temaet *kompetanseutvikling*, og det er mange som har forsøkt å gjere greie for kva som ligg i dette omgrepet. Det er i dei fleste formuleringane skrivne noko om tilknytning til læringsomgrepet og læringsprosessar. Dette presiserer Nordhaug ved å hevde at all kompetanseutvikling har med læring å gjere, og at læring er dei prosessane som endrar dimensjonar som kunnskap, evner og haldningar.⁸ Også Kjell Skogen skildrar kompetanseutvikling som eit samspel mellom ei reell utfordring og teoretisk kunnskap, og han meiner at hovudpoenget kan spissformulerast som det å kunne lære av eigne og andre sine erfaringar.⁹ Den tradisjonelle forma for kompetanseutvikling i arbeidslivet er gjennom formell undervisning og etter- og vidareutdanning i utdanningssystemet. Dette har samanheng med det aukande kompetansekravet i samfunnet og at dokumentert kompetanse i stor grad vert verdsett. Eg vel å fokusere på *læringsaspektet* innan kompetanseutvikling og på den læringa som føregår i arbeidssamanheng. Denne forma for læring, der det vert lagt til rette for læring i fellesskap og samarbeid, vert i fleire tilfelle beskrive som *ikkje-formalisert* eller *ikkje-formell* læring. Ikkje-formell læring har samanheng med det som vert kalla realkompetanse, medan *formell læring* er knytt til formalkompetanse. Desse omgrepa vert definerte slik i NOU 1997:25, ”Ny kompetanse”:

Med realkompetanse menes all kunnskap, ferdigheter, holdninger og den innsikten et menneske innehar. Den kan være tilegnet gjennom utdanning og organisert læring, egenlæring, arbeid, familieliv og deltakelse i organisasjons- og samfunnsliv o l. Realkompetansen kan være dokumentert eller ikke dokumentert. Dokumentasjonen kan bestå av vitnemål, kursbevis, sertifikat, stillingsbeskrivelser osv. Formell kompetanse brukes om kompetanse som er verdsatt gjennom det *offentlige utdanningssystemet* eller gjennom *offentlige anerkjente sertifiseringsordninger*. Kompetanse som ikke er verdsatt gjennom disse systemene, betegnes som uformell kompetanse.¹⁰

Livslang læring er også eit omgrep som har fått større aktualitet dei seinare åra. I Stortingsmelding (St.meld.) nr. 42 (1997-1998), ”Kompetansereformen”, vert omgrepet nytta slik: ”[...] all organisert og uorganisert læring gjennom hele livet, og inkluderer formell utdanning så vel som uformell læring gjennom arbeid og andre aktiviteter.”¹¹ I den grad

⁸ Nordhaug og Brandi, 2004:41

⁹ Skogen, 2004:30

¹⁰ NOU 1997:25:124

¹¹ St.meld. nr. 42 (1997-1998), s.9

omgrepet blir nytta i denne oppgåva, er det i tråd med denne definisjonen, med mest vekt på den ikkje-formelle læringsaktiviteten.

Eg ser det som naturleg å trekkje inn delar av *organisasjonsteori*, fordi kompetanseutvikling i skulen og skulen som lærande organisasjon i stor grad er to sider av same sak.¹²

Organisasjonsomgrepet som blir nytta her er prega av dynamikk og kompleksitet. Eg forstår organisasjonen i dette tilfellet som i kontinuerleg rørsle og som for kompleks til på ein enkel måte å kunne oppfatte forholdet mellom årsak og verknad. Sidan teorifeltet på lærande organisasjonar og organisasjonsutvikling er så omfattande, avgrensar eg meg til å seie noko om individuell og organisatorisk læring, skulen som lærande organisasjon, læringsmiljø på arbeidsplassen og samskapt læring.

1.4 Oppbygging av oppgåva

Innleiingsvis har eg gjort greie for kva emneområde oppgåva omhandlar og kome fram til ei problemstilling som eg ønskjer å arbeide vidare med. På bakgrunn av metoderefleksjon, sentrale føringar for spesialpedagogisk og allmennpedagogisk kompetanseutvikling, system- og organisasjonsteori, vil eg freiste å presentere, operasjonalisere og reflektere i forhold til problemstillinga.

I metodekapittelet presenterer eg hermeneutikk og dokumentanalyse som metodeval for denne oppgåva. Desse tilnærmingane er grunnleggjande arbeidsreiskap gjennom heile oppgåveprosessen. Det vert også ein kort presentasjon av dei kjeldene som eg vel å bruke, og ei grunngjeving for kvifor eg har valt desse. Vidare seier eg noko om mine føresetnader for tolkingprosessen, og i kva grad min bakgrunn og mi føreforståing har påverknad på utforminga av oppgåva.

I kap. 3, ”Sentrale føringar for pedagogisk kompetanseutvikling”, tek eg føre meg sentrale føringar for kompetanseutvikling og systemretta arbeid i skulen. Føringane legg i stor grad fram retningslinjer og krav for kva skulen skal og bør arbeide i retning av.

Kompetanseutvikling har fått større fokus dei seinare åra og det vert gjort greie for kva ulik kompetanse kvar enkelt lærar skal ha. Kven som har ansvar for denne organisatoriske utviklinga vert blant anna tatt opp. Systemretta arbeid har også fått større fokus og dei sentrale

¹² Nordhaug og Brandi, 2004:240

føringane vektlegg styrka samordning mellom det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidsfeltet. Sentrale punkt i desse føringane tek eg med vidare og reflekterer over saman med mine metodiske vurderingar, system- og organisasjonsteori, i kap. 5.

Kap. 4, ”Systemretta kompetanseutvikling” inneheld teoretiske synspunkt kring systemteori og organisasjonsteori. Når det gjeld systemteori seier eg vidare noko om individ og system, systemretta arbeid og kommunikasjon. Med systemperspektiv ser ein på det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidsfeltet som to system i interaksjon med kvarandre. Innan organisasjonsteori går eg vidare med å seie noko om individuell og organisatorisk læring, skulen som lærande organisasjon, læringsmiljøet på ein arbeidsplass og kva samskapt læring inneber. Her er fokus i større grad på korleis ein lærer, både som individ og som organisasjon. Skulen kan bli ein lærande organisasjon, men er då avhengig av at både individuelle og organisatoriske føresetnader er til stades. Eg vil også sjå på korleis ein kan skape det gode arbeidsmiljøet som stimulerer til samskapt læring og utvikling blant dei tilsette.

I kap. 5, ”Refleksjon”, blir trådane samla, og eg freistar på bakgrunn av metodiske vurderingar, sentrale føringar og pedagogisk teori å reflektere kring problemstillinga mi. Gjennom refleksjonen håpar eg å oppnå større innsikt og forståing i kva kompetanseutvikling og systemretta arbeid inneber. Avslutningsvis summerar eg opp og kjem også inn på utfordringar og konsekvensar for vegen vidare og forskning som kan vere relevant for problemstillinga.

2. Metodiske vurderingar

Problemstillinga mi inviterer til ulike innfallsvinklar for forskning. Det kunne til dømes vore interessant å gjort ei undersøking i forhold til emneområdet, der ulike erfaringar om kompetanseutvikling gjennom systemretta arbeid kunne komme fram. Eg har valt å ta utgangspunkt i eit ferdig skriftleg materiale, og vil reflektere kring metodeval, sentrale føringar og teori i forhold til problemstillinga.

2.1 Hermeneutisk tilnærming

Med hermeneutikk menar man tolkningens, interpretationens teori eller konst.¹³

Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher er ein av dei tidlegare vitskapsmennene som blei kjende for å nytte hermeneutikken som metode. Hans bruk av den dialektiske og hermeneutiske metode la grunnlaget for gjennombrøtet til åndsvitskapen. Wilhelm Dilthey utvikla vidare Schleiermachers tankar omkring hermeneutikk som metode i samband med si forskning på den grunnleggjande ulikskapen mellom naturvitskap og åndsvitskap. Dilthey og naturvitskapen meinte at det var mogleg å leve seg inn i det framande, stille seg objektiv til forskning og å oppnå fullstendig objektivitet ved å eliminere erkjenninga av alle subjektive element.¹⁴ Gadamer var ueinig med Dilthey og hevda at ein *aldri* kan stille seg objektiv til noko. Han var oppteken av at menneske si føreforståing spelar ei avgjerande rolle i sjølve forståinga og at kvar og ein står i ein kulturell og historisk tradisjon som ein ikkje kan tre ut av.

Hermeneutikk var opphavleg knytt til språkvitskapen og var ein metodisk kunst for å tolke og forstå språklege tekstar. Edvard Befring skriv i "Forskningsmetode og statistikk" (1994) at: "Den hermeneutiske metoden er ofte karakterisert som fortolkningskunst, der arbeidet med en tekst eller tilsvarende substans suksessivt gir økt innsyn og forståing."¹⁵ Arbeidet med tolking av Bibelen er til dømes blitt karakterisert som hermeneutikk. Det er ikkje hermeneutikken sin intensjon å finne fram til allmenne lover som kan vere forklarande i forhold til ulike fenomen. Formålet er heller å gjennom ein systematisk arbeidsmåte kunne

¹³ Gadamer, 2007:59

¹⁴ Læg Reid og Skorgen, 2001:kap 1

¹⁵ Befring, 1994:27

nytte teori, analyse og vurderingar for å belyse praksis og skape auka innsikt og forståing. Det krev at ein er bevisst på kva personlege føresetnader ein tolkar og arbeider ut ifrå. Årsaka til at vi har behov for å tolke er at vi, ifølgje hermeneutikken, treng å setje alt vi møter på inn i ein større samanheng og forståingshorisont. Dette fordi vi utan ei føreforståing ikkje har føresetnader for å setje ulike hendingar inn i ein større samanheng.¹⁶

Den hermeneutiske arbeidsmåte er ifølgje Arne Norborg (1981) eit tolkingsarbeid der ein freistar å søkje ei betre forståing for det ein forskar på. Arbeidet er avhengig av korleis ein jobbar metodisk, kva forståing ein har av det aktuelle fenomenet, altså ”noko” i framkant av arbeidet, og kven det er som har denne føreforståinga, altså ”nokon”.

Hermeneutisk-åndsvitenskaplig metode gir innsikt i hvordan ”noen” (jeg, du og andre) kan bedre forståelsen av ”noe” (for eksempel innholdet i en bok, en pedagogisk situasjon) ved hjelp av forutforståelse, grunnleggende antakelser og visse (for-)tolkningsprinsipper/-regler.¹⁷

Denne forskingsprosessen vert av Gadamer karakterisert som den hermeneutiske sirkel, der erfaringane med problemområdet og den føreforståinga ein har, stadig vil avdekke nye spørsmål og bringe ein ny innsikt i møte med ny kunnskap. Hermeneutikken er i stor grad meir oppteken av spørsmåla enn dei endelege svara, og hovudvekta ligg i søket etter den intersubjektive forståinga.

Gadamer hevdar også at vi alle er omgjevne av ein felles forståingshorisont, der både det bevisste og det ubevisste er ein del av oss. Ein horisont som omfattar kvar enkelt si forståing av verda, som kan bidra til å vidareføre den enkelte si forståing inn i ein større samanheng og til å utvikle eit meir holistisk perspektiv på omverda.¹⁸ I møtet mellom to eller fleire personar i den hermeneutiske arbeidsmetode kan spiralkonseptet ha stor verdi.¹⁹ Spiralen kan føre fram til ei samansmelting av ulike forståingshorisontar, altså den kunnskapen og føreforståinga kvar enkelt har, og vi vil kunne få det som Gadamer kallar for ei horisontsamansmelting:

Men dette er ikke ensbetydende med, at en individualitet indføler sig i en anden, eller at man underkaster den anden sine egne målestokke; det betyder derimod at blive

¹⁶ Norborg, 1981:71-72

¹⁷ Norborg, 1981:73

¹⁸ Gadamer, 2007:290-291

¹⁹ Gadamer, 2007:355

hævet op til en højere universalitet, der ikke blot overvinder ens egen partikularitet, men også den andens.²⁰

Det vil altså ikkje seie at to horisontar vert identiske, men at det kan oppstå ei delt sanning mellom to ulike horisontar.

2.2 Dokumentanalyse

Føringane som ligg til grunn for systemretta arbeid, samarbeid og kompetanseutvikling i skulen, er nedfelte i offentlege dokument. Både Stortinget og regjeringa kan fremje forslag om vedtekter som bør eller må gjerast noko med, og i forhold til spørsmål som kan verte aktuelt å gjere noko med. Stortinget kan oppmode regjeringa om å sette i verk tiltak, som å klare opp i ei sak eller revurdere ulike spørsmål. Regjeringa kan på den andre sida kommunisere med Stortinget gjennom blant anna å sende meldingar. Desse meldingane kan gjelde noko som allereie er utført og som Stortinget bør eller skal informerast om, eller meldingar som regjeringa meiner det bør eller må gjerast noko med.²¹

Ifølgje Tove Thagaard (1998) er det både likskap og skilnad mellom å studere offentlege dokument og nytte data som forskaren sjølv har samla inn. Ein arbeider i begge tilfelle med eit skriftleg materiale og tolkar ut ifrå den teksten som står. I analyse av dokument vil ein likevel finne ein tekst som er skrive for eit anna formål enn det datamaterialet som ein forskar har samla inn til eit bestemt prosjekt.

Dokument kan vere alt frå personlege tekstar, som dagbøker og brev, litterære tekstar, som noveller og artiklar, til offentlege dokument, som stortingsmeldingar og lovverk. I arbeidsprosessen skil ein seg ut eit emneområde, gjer seg kjent med kva dokument som er tilgjengelege og studerer innhaldet i desse. Ein kan gjere seg nytte av sentrale verk omkring emnet, og ein kan søkje fram referansar som er nytta i dokumentet. Forskingsprosessen kan skildrast som eit søk i nettverk av ulike kjelder, som kan analyserast og gi informasjon i forhold til problemstillinga.

²⁰ Gadamer, 2007:290-291

²¹ Mjeldheim, 1970:143-147

Det kan vere fleire fordelar med å arbeide med offentlege dokument. For det første slepp ein å tenkje på intervju- og observasjonseffekt som ein må ta standpunkt til i mange andre kvalitative forskingsmetodar. For det andre er dokumenta lett tilgjengelege og ein slepp utgiftskostnader. For det tredje har offentlege dokument ofte stor troverd, og ei stor lesargruppe vil kunne legge føringar for at det vert gjort eit grundig arbeid med dokumenta. Men også offentlege dokument kan ha sine feilkjelder.

Reliabiliteten i dei offentlege dokumenta seier noko om kva grad vi kan stole på dei som kjelder og at den informasjonen dei gir, er sann. Blant anna på grunn av eit fellesskap av forfattarar, vil reliabiliteten i politiske dokument stort sett vere større enn i dokument skrivne av enkeltforfattarar. Dette fordi fleire forskarar forskar på same område, og dess fleire målingar ein har på eit område, dess færre målingsfeil er det grunn til å tru skjer.²² Feilsitering frå andre dokument, reknefeil i statistikk og trykkfeil er likevel dømer på feilkjelder som kan gjerast, men offentlege dokument vert stort sett rekna som svært reliable.²³

Validiteten i dokumenta seier noko om i kva grad den informasjonen dei gir, er gyldig for målsetjinga vår. Lovverk legg nasjonale føringar for det daglege arbeidet i skulen og kva krav og plikter organisasjonen og dei tilsette må innordne seg under. Opplæringslova vil ha høg validitet og er gyldig som kjelde. Stortingsmeldingar er dokument som regjeringa utarbeider før behandling i Stortinget, dei er framtidsretta og skildrar kva planar, tiltak og målsetjingar regjeringa ønskjer å få sett i verk framover. Dei har ikkje same validitet som lovverk, men gir sterke indisium på kva som kan komme til å bli gjeldande i tida framover. NOU-ar vil ikkje ha same validitet som lovverk og stortingsmeldingar, fordi det er utgreiingar om kva tilhøve som er på ulike område i samfunnet den dag i dag. Ein nyttar eit utval fagpersonar med ulik bakgrunn til å gjere utgreiingar om dagens tilhøve, basert på fagleg ekspertise og vurderingar. Sjølv om stortingsmeldingar i større grad er politisk forankra, er desse utgreiingane baserte på faglege ekspertvurderingar og vert nytta som utgangspunkt for kva mål som skal setjast vidare.

Generalisering, eller grad av overføringsverdi, seier noko om relasjonen mellom to eller fleire variablar, og i kva grad det er påliteleg å overføre resultata frå ei mindre undersøking til ein

²² Befring, 1994:137

²³ Kjeldstadli, 1999:237

større del av populasjonen.²⁴ Formålet med denne typen oppgåve er ikkje å generalisere i stor grad, men heller å avdekkje nye spørsmål i forhold til gjeldande problemstilling og legge føringar for kva som kan vere hensiktsmessig å gå vidare med.

2.3 Kjelder

Arbeidet med denne oppgåva baserer seg hovudsakleg på metoderefleksjon, sentrale føringar og pedagogisk faglitteratur kring kompetanseutvikling, systemretta arbeid, systemteoretisk perspektiv og organisasjonsteori. Aktualiteten kring kompetanseutvikling og systemretta arbeid har auka dei seinare åra, og det er skrive mykje med relevans for emneområdet. Ei stor utfordring er å velje ut den litteraturen som kan gi ei god breiddeforståing, peike ut dei røde trådane, både mellom dei sentrale føringane og mellom ulike teoretiske perspektiv, medan ein også kan gå i djupna på dei einskilde tema.

Utvalet av kjelder og litteratur er i stor grad utført på bakgrunn av mine førekunnskapar på området. Temaet kompetanseutvikling er blitt eit internasjonalt fenomen, men eg har valt å ha hovudfokus innan nasjonale rammer, både i forhold til korleis skuleverket fungerer og til den litteraturen eg nyttar. Dette er mykje fordi eg tykkjer at den norske litteraturen kanskje best kan svare for dei utfordringane som viser seg nettopp i den norske skulen.

Læring i fellesskap og samarbeid blant kollegaer fekk først stor merksemd med Mønsterplanen for grunnskulen i 1987 (M87) og framover. I dei seinare år har det blitt lagt større vekt på dei kollektive samhandlingsprosessane enn dei individuelle, og i eit svært hektisk og dynamisk samfunn er det viktig å ha evna til å utnytte tilgjengelege ressursar og både vidareutvikle eksisterande kompetanse og utvikle ny kompetanse. På grunn av aktualiteten i den seinare tid, vil litteraturen som vert nytta i noko grad avgrense seg til å gjelde det som er skrive dei siste 15 åra.

²⁴ Thagaard, 1998:20

2.4 Mine føresetnader for tolkingprosessen

Mi tolking av tekstane eg les blir påverka av mi verdsoppfatning, mine subjektive opplevingar, mine relasjonar til menneska kring meg, mi utdanning, mine førekunnskapar kring litteraturen eg les, mine haldningar og verdiar. Eg er ikkje i stand til å tre ut av den kulturelle, historiske og sosiale konteksten eg står i og kan ikkje stille meg fullstendig objektiv i forhold til det eg les og korleis eg tolkar det. Difor vil mi forståing, tolking og refleksjon kring ein tekst utarte seg ulikt samanlikna med korleis andre ville gjort det.²⁵ Kva verdistandpunkt eg har som menneske kan også påverke ein del av prioriteringane eg gjer i forskingsprosessen.²⁶ Gadamer's hermeneutikk vektlegg kor stor rolle denne type føreforståing spelar i forståinga av noko nytt.²⁷ Det er også på bakgrunn av mine verdiar og interesser eg har komme fram til den aktuelle problemstillinga og har valt ut kva typar dokument og teoriar eg ønskjer å bruke.

Arbeidet med å forstå og tolke teksten eg les, krev at eg er medviten eigne føresetnader og førekunnskapar. Det kan hjelpe meg til å vere bevisst og observant i forhold til det som faktisk står og til å oppdage tema som kan liggje skjult i teksten. Gadamer hevdar at ein må forstå dei enkelte delane for å forstå heilskapen:

Skriftens bogstavelige mening er ganske vist ikke entydigt forståelig i alle passager og i ethvert øjeblik. For det er Bibelen som helhed, der leder forståelsen af de enkelte dele, ligesom forståelsen af helheden kun opnås gennem en samlet forståelse af delene.²⁸

At eg er medviten eigne førekunnskapar, kan også hjelpe meg til betre å sjå samanhangen mellom delane og heilskapen, og til ikkje å utelate delar som kan avkrefte problemstillinga mi. På bakgrunn av blant anna interesser kan ein lett vekte nokre delemne i større grad enn andre. Eg vil forsøke å få til ei harmonisering innan dei ulike emneområda i oppgåva, til dømes mellom det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske arbeidsfeltet, og ikkje bevisst framheve det eine feltet framføre det andre. Det er samarbeidet *mellom* arbeidsfelta som skal vere i fokus, der begge partar sit på ulike typar kompetanse, har like mykje å bidra med i ein kompetanseutviklingsprosess og har like stort utbytte av kompetansen til det andre

²⁵ Bergström og Borèus, 2005:25

²⁶ Myhre, 2003:226

²⁷ Gadamer, 2007:254-255

²⁸ Gadamer, 2007:169

feltet. Ei anna feilkjelde kan i denne samanheng vere i kva grad ein er i stand til å reflektere over konteksten på ein gyldig måte. Det kan til dømes ha å gjere med den føreforståinga eg har av innhaldet i det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidsfeltet. Eg vil freiste å vere bevisst på korleis min bakgrunn som allmennlærer og mitt pågåande studium i spesialpedagogikk kan påverke refleksjonsprosessen.

Min forståingshorisont samsvarar ikkje med nokon annan sin forståingshorisont. I mitt tolkingsarbeid vil eg ha behov for å setje ny innsikt og forståing som eg kjem fram til, gjennom møtet mellom mi føreforståing og mi nye forståing, inn i ein ny forståingshorisont. Når andre les oppgåva mi, fører det til at vi, som sendar og mottakar, delar teksten mellom oss. Dette inngår som ein del i den hermeneutiske sirkel og vil kunne gi lesaren auka innsikt i temaet og utvide forståingshorisonten hans, sjølv om det ikkje treng føre til semje for sanninga i teksten. Gadamer hevdar at ein må vere i stand til å bremse og hindre å bli låst mellom eiga forhistorie og framtidsforventingar. Dette for å vere i stand til å sjå eigen og andre sin forståingshorisont og kunne skape ei horisontsamansmelting, som kan seiast å vere innlemming av andre sine synspunkt og utviding av eiga forståing i forhold til eit område.²⁹

Den hermeneutiske sirkel vil gjennom heile prosessen kunne hjelpe meg å trengje inn i kompleksiteten i problemstillinga mi. Gjennom møtet mellom mi føreforståing, dokument og teori, kan eg oppnå større innsyn og ny forståing, og igjen kunne avdekkje nye spørsmål som igjen vil føre til ny innsikt. Eg vil freiste å vere medviten til val og prioriteringar gjennom heile forskingsprosessen og stille meg open til at teksten kan utfordre meg og få meg til å endre mi føreforståing.

²⁹ Gadamer, 2007:292

3. Sentrale føringar for pedagogisk kompetanseutvikling

Utviklinga mot eit kunnskapssamfunn har ført til at skuleverket stadig vert stilt overfor nye reformer og arbeidskrav. Med bakgrunn i den utviklinga som har føregått i utdanningssektoren og samfunnsutviklinga generelt, har skulen som organisasjon gjennomgått fleire endringar og reformer i løpet av dei siste tiåra.

3.1 Retningslinjer for kompetanseutvikling

3.1.1 Kompetanseområde i ein kompetanseutviklingsprosess

Det har i dei seinare år blitt lagt større vekt på kompetanseutvikling i grunnskulen, og reformer i skulesystemet fører til stadig nye krav for læraren si yrkesutøving og sin kompetanse. Kvaliteten på læraren sitt arbeid vitnar om kva ulik kompetanse læraren har.

Av alle ressurser i skolen er lærernes kompetanse den faktoren som påvirker elevenes prestasjoner mest. Det stilles mange og ulike krav til lærerne. De må ha faglig, pedagogisk og didaktisk kompetanse for å lede elevenes læring, og de må kunne spille på et stort repertoar av arbeidsformer og pedagogiske virkemidler. Lærerne må ha endrings- og utviklingskompetanse for å kunne reflektere over og, hvis nødvendig, endre egen undervisningspraksis. De må også ha sosial kompetanse for å kunne samarbeide og kommunisere med elever, foresatte og kolleger, og de må ha yrkesetisk kompetanse for å kunne reflektere over sine valg og holdninger som profesjonelle yrkesutøvere.³⁰

Det vart også i St.meld. nr. 48 (1996-1997), ”Om lærarutdanning”, skissert kva ulike kompetanseområde som den enkelte lærar må beherske og litt om kva dei inneber. Det første kompetanseområdet er *fagleg kompetanse*, som omhandlar læraren si evne til å hjelpe elevane å tileigne seg kunnskapar, evner og verdiar som er ønskjelege og nødvendige i samfunnet. Det andre er *yrkesetisk kompetanse*, som blant anna går ut på at læraren forpliktar seg til dei gjeldande fellesskapsverdiane og tek ansvar for eigne val og handlingar. Det tredje kompetanseområdet er *didaktisk kompetanse*, som inneber kompetanse i forhold til å planlegge, gjennomføre og evaluere eiga undervisning. Dette krev også refleksjon over eigen praksis og drøfting i samarbeid med både elevar og kollegaer. *Sosial kompetanse* er det fjerde

³⁰ St.meld. nr. 30 (2003-2004), s.94

området og handlar om evna til å samarbeide og kommunisere med andre. I samband med større vektlegging av kollektive arbeidsprosessar, meir samarbeid i forhold til blant anna timeplanutvikling, planarbeid, fordeling og utnytting av ressursar, vil sosial kompetanse framstå som særdeles viktig. Det femte og siste kompetanseområdet er *endrings- og utviklingskompetanse*, som også er svært viktig i ein kompetanseutviklingsprosess. Det handlar om å ha evna til å ta imot råd og rettleiing frå andre, til dømes i samband med kollegabasert vegleiing. Ein må også kunne samarbeide og vere open for endring og utvikling. Kvar enkelt lærar i skulen bør til kvar tid vere oppdatert på desse ulike kompetanseområda, område som i stor grad vil innlemme kvarandre i ein kompetanseutviklingsprosess.

Det finst retningslinjer for kven som er ansvarlege for denne utviklingsprosessen, og i Opplæringslova av 1998 heiter det:

Skoleeigaren har ansvar for å ha riktig og nødvendig kompetanse i verksemda. Skoleeigaren skal ha eit system som gir undervisningspersonale, skoleleiarar og personale med særoppgåver i skoleverket høve til nødvendig kompetanseutvikling, med sikte på å fornye og utvide den faglege og pedagogiske kunnskapen og å halde seg orienterte om og vere på høgde med utviklinga i skolen og samfunnet.³¹

Det er altså skuleeigaren sitt ansvar å sørge for at skuleverksemda har den kompetansen som ein treng og er pålagt å ha. Han har også ansvar for at det vert utvikla strategiar for å halde ved like og fornye den kompetansen som dei tilsette allereie har.

3.1.2 Organisatorisk kompetanseutvikling

Den tradisjonelle metoden for kompetanseutvikling har vore i form av formell etter- og vidareutdanning. Etterkvart har det blitt større merksemd på den utviklinga og læringa som skjer i dei mellommenneskelege samhandlingssituasjonane på arbeidsplassen.

I St.meld. nr. 42 (1997-1998), ”Kompetansereformen”, vart dei mest vesentlege sidene ved ei kommande kompetansereform drøfta. Reforma skildra eit stadig auka behov for oppdatert og ny kompetanse i samband med utviklinga av kunnskapssamfunnet. Kompetansereforma kom i

³¹ Opplæringslova 1998, §10-8

1999 og det langsiktige målet var nettopp å systematisere og organisere den livslange læringsprosessen, slik at den kunne integrerast i organisasjonen si daglege drift.³²

Livslang læring og lærande organisasjonar er nettopp omgrep som stadig oftare dukkar opp i pedagogisk faglitteratur, og ein er i større grad byrja å legge til rette for arbeidsplassen som læringsarena. Ifølgje NOU 1997:25, "Ny kompetanse", måtte målet for arbeidslivet nettopp vere å utvikle seg i retning av lærande organisasjonar der kontinuerlege læringsprosessar råder.³³ Dette krev auka innsats på alle nivå i organisasjonen, og det er ikkje eit mål ein kan rekne med å nå, men heller noko ein stadig må jobbe i retning av.

St.meld. nr. 30 (2003-2004), "Kultur for læring", la også vekt på utvikling i skulen og hevda at endring krev vilje til kontinuerleg utvikling, der samarbeid mellom lærarar, nettverksbygging og erfaringsutveksling inngår. Det vart hevda at lærarane er ressurspersonane og at skuleleiinga må organisere slik at gode samarbeidsformer for kompetanseutvikling vert sikra i arbeidsfellesskapet.³⁴ Det vart også framheva kor viktig det er med livslang læring og ny kompetanse i samfunnet vårt:

Både nasjonalt og internasjonalt stilles det jevnlig krav om fornyet og endret kompetanse. Blant annet av den grunn er det viktig å sikre alle muligheter til kompetanseutvikling og livslang læring. Det vil øke menneskers livskvalitet, redusere klasseskiller og bidra til at arbeidslivet får nødvendig kompetanse.³⁵

Omgrepet *livslang læring* er etterkvart altså eit velkjent omgrep og var gjennomgåande i NOU 2003:16. Målet med denne utgreiinga var å skape eit grunnlag for å forbetre den enkelte si grunnopplæring, i forhold til samfunnet sine forventningar og krav om ny læring og kompetanse. Utvalet foreslo også ei kontinuerleg og systematisk kompetanseutvikling for dei opplæringsansvarlege som ein del av den lokale utviklingsstrategien.³⁶ Vidare vart det hevda at store delar av den kompetansen som finst i skulen er *taus kunnskap* og at det er behov for samhandling i eit fagleg fellesskap for å utvikle ny kompetanse.³⁷ Dette faglege fellesskapet kan til dømes bestå av den lokale skulen, PPT og kompetansesenter. Nettopp PPT spelar ei

³² St.meld. nr. 42 (1997-1998), s.65

³³ NOU 1997:25:15

³⁴ St.meld. nr. 30 (2003-2004), s.99

³⁵ St.meld. nr. 30 (2003-2004), s.103

³⁶ NOU 2003:16:11-12

³⁷ NOU 2003:16:283

sentral rolle når det gjeld kompetanseutvikling i skulen, og ansvaret til PPT er blant anna stadfesta i Opplæringslova:

Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggja opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov (...).³⁸

Ifølgje ”Håndbok for PP-tjenesten” (2001) er nokre av dei viktigaste arbeidsoppgåvene til PPT i samband med kompetanseutvikling i skulen, å vere kjelde til motivasjon og utløysar i forhold til organisasjonen sin kompetanse og igangsetjar av systematisk erfaringsdeling og samhandling.³⁹ PPT har ikkje sjølv ansvaret for kompetanseutviklinga, men tenesta skal fungere som støtte og hjelp i skulen sin utviklingsprosess. Denne støtta kan fungere som forslag til utviklingsprosjekt, drøftingspartner, rådgjeving, kurshalding eller liknande.⁴⁰

I dei seinare år har også Kunnskapsløftet, reforma for grunnskule og vidaregåande opplæring som vart sett i verk hausten 2006, kompetanseutvikling som sentralt satsingsområde. Det vart i framkant av innføringa av Kunnskapsløftet sett i verk ein strategi for kompetanseutvikling, ”Kompetanse for utvikling – Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringa 2005-2008”.⁴¹ Evalueringa av denne strategien viser blant anna at det er ei positiv styrking av den kollektive læringskulturen i skulen. Dette viser at kompetanseutvikling og læring enno står i hovudfokus, og våren 2008 vart det utgitt ei ny stortingsmelding, ”Kvalitet i skolen”, der blant anna lærarane sin kompetanse, organisering av skulen og skulen som lærande organisasjon er tema.⁴² I kap. 3.4.2 i denne meldinga står det at lærarar som i auka grad nyttar kollektive arbeidsformer rapporterer om større variasjon i arbeidsmetodar, betra tilpassa opplæring og auka medvit kring aktuelle læringsmål.

3.2 Retningslinjer for systemretta arbeid

Å arbeide systemretta inneber blant anna å arbeide med eit utvida fokus, der ein inkluderer ulike og fleire faktorar som kan ha direkte eller indirekte verknad i forhold til det ein arbeider med. Arbeidet med å skape eit tilpassa opplæringstilbod for den enkelte elev i ein

³⁸ Opplæringslova 1998, § 5-6

³⁹ Læringssenteret, 2001:60

⁴⁰ Læringssenteret, 2001:50-53

⁴¹ Ny satsing på kompetanseutvikling i skolen (18.04.08)

⁴² St.meld. nr. 31 (2007-2008), kap.3.4.2

inkluderande skule kan vere systemretta. Dette kan innebere utvikling av dei opplæringsansvarlege sin kompetanse, noko som vil ha indirekte positiv verknad på eleven. Systemretta arbeid vil i dette tilfellet omhandle organisert samordning og konstruktivt samarbeid mellom dei to systema, det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidsfeltet.

Alle born i grunnskule og vidaregåande opplæring skal vere tilknytt eit inkluderande opplæringstilbod som er tilpassa eins eigne behov. Nokre elevar har også behov for og krav på særskild tilrettelagt opplæring; i Opplæringslova (1998) heiter det følgjande om formålet med den generelle opplæringa i grunnskulen i §1-2:

Grunnskolen skal i samarbeid og forståing med heimen hjelpe til med å gi elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle evnene og føresetnadene deira, åndeleg og kroppsleg, og gi dei god allmennkunnskap, slik at dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn. [...] Opplæringa skal leggje eit grunnlag for vidare utdanning og for livslang læring og støtte opp under eit felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag og eit høgt kompetansenivå i folket.

Vidare heiter det, om retten til spesialundervisning, i § 5-1:

Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. [...] I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven.

I St.meld. nr. 23 (1997-1998), ”Om opplæring av barn, unge og vaksne med særskilte behov”, samla ein desse elevrettane under eitt. Her framheva ein kor viktig det er at dei opplæringsansvarlege for både ordinær opplæring og spesialundervisning samarbeider og utvekslar den kompetansen dei har:

Sett under eitt inneber prinsippa om tilpassa opplæring, med vekt på fellesskap, inkludering og tilpassing, krav om høg kompetanse for opplæring av barn, unge og vaksne med særskilte behov. Denne kompetansen trengst både på den enkelte skulen og i det spesialpedagogiske hjelpe- og støtteapparatet.⁴³

⁴³ St.meld. nr. 23 (1997-1998), s.21

Dette kom også fram i sluttrapporten for paraplyprosjektet ”Kvalitet i spesialpedagogisk arbeid i lys av utdanningspolitiske retningslinjer: et paraplyprosjekt”. Her viste ein til at Stortinget og andre styringsverk har lagt føringar for ein inkluderande skule, med eit overordna prinsipp om å kunne tilby alle elevar ei tilpassa opplæring i eit inkluderande opplæringstilbod. Retningslinjer for ei inkluderande opplæring vil, blant anna, fordre *auka* allmennpedagogisk kompetanse, så vel som spesialpedagogisk innsikt og kompetanse:

Denne innsikten og kompetansen vil måtte være der elevene er, som oftest i vanlig skole og klasse. Lærere som arbeider med spesialpedagogiske oppgaver vil ha en viktig rolle også i samarbeidet om hvordan den vanlige undervisningen kan tilrettelegges og tilpasses slik at flest mulig elever kan ta del i den. Oppmerksomheten vil måtte rettes ikke bare mot elever med særskilte behov, men også mot selve klasse- og læringsmiljøet, slik at det fungerer inkluderende.⁴⁴

På 1980-talet, med Mønsterplan for grunnskulen (M87), byrja ein å sjå i retning av ei meir kollektiv lærarrolle, og det vart opna opp for samarbeid med kollegaer i større grad. Skulen treng i auka grad å utvikle seg til å vere *lærande*, der det ikkje berre er fokus på elevane, men også på personalet si læring. Det er behov for å utveksle og utvikle den kompetansen som *er* innan organisasjonen og ein må vere nytenkjande i forhold til metodar og samarbeidsstrukturar.⁴⁵

Med St.meld. nr. 54 (1989-1990), ”Om opplæring av barn, unge og vaksne med særskilte behov”, byrja ein å tale om å organisere spesialpedagogiske team i grunnskulen.⁴⁶ Auka vektlegging av systemretta arbeidsprofil kom blant anna med St.meld. nr. 23 (1997-1998). Denne stortingsmeldinga, som først og fremst omhandla organisering av det spesialpedagogiske tilbodet, framheva PPT som berebjelken i den spesialpedagogiske tiltakskjeda, og det vart fokusert på styrking av ulik tenesteyting i skuleverket:

Lokale barnehagar og skular treng fagleg hjelp og støtte frå fagpersonell med spesiell, pedagogisk og/eller psykologisk kompetanse for å kunne gi brukarane tilpassa tilbod med god kvalitet. Dels etterspør lærarar og førskulelærarar hjelp til individuell utgreiing og rådgiving om tilbodet til den enkelte brukar, såkalla ”individretta arbeid”. Men dels dreier det seg også om behov for meir generell pedagogisk rettleiing og hjelp

⁴⁴ Rognhaug, 1999:39-40

⁴⁵ St.meld. nr. 30 (2003-2004), s.26-27

⁴⁶ St.meld. nr. 54 (1989-1990), s.76-77

til personalet i spørsmål om organisering og praktisk metode for å oppnå eit kvalitativt betre læringsmiljø, såkalla ”systemretta arbeid”.⁴⁷

PPT vil på bakgrunn av desse styrkingstiltaka arbeide i retning av å bli meir brukarfokusert, la ressursane i større grad komme nærmare eleven, slik at ein kan få redusert avstand mellom brukar og hjelpar. Omlegginga som Kunnskapsdepartementet føreslo i St.meld. nr. 23 (1997-1998) omfatta altså blant anna forbetring i samordninga og kontakten mellom ulike system, til dømes det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidsfeltet:

I dag opplever mange frustrasjon over å stå som brukar overfor det store og uoversiktlege kompetansenettverket med forankring i ulike sektorar og fagkulturar. Svak samordning medfører ressursøyding, faglege konflikhtar mellom ulike tenestetilbod og brukaroppleving av å vere ”kasteball” mellom ulike instansar. Det er viktig å regulere samhandlinga mellom dei mange aktørane i kompetansenettverket ved avtalebasert samarbeid.⁴⁸

I St.meld. nr. 23 (1997-1998) vart det også hevda at: ”Samarbeid mellom allmennlærarar og spesialpedagogar er nødvendig for å sikre kvaliteten på opplæringstilbodet for elevane.”⁴⁹

Det vart vektlagt at dei beste resultatane vil komme dersom ein klarer å oppretthalde ein god balanse mellom særskilde spesialpedagogiske tiltak og generelle pedagogiske tilnærmingar. Men det er store variasjonar når det gjeld ordningar for både tilpassa opplæring, spesialundervisning og tverrfagleg samarbeid på dei lokale skulane. Det kan blant anna variere etter kva kompetanse den enkelte skule har tilgang på og korleis ein klarer å nytte dei ressursane som finst. Kunnskapsdepartementet ser det difor som viktig, ifølgje St.meld. nr. 23 (1997-1998), å ha evna til å utnytte den spesialpedagogiske kompetansen ein har ved den enkelte skule og å kunne ta i bruk dei ressursane ein har, for å kvalitetssikre at opplæringa vert tilpassa kvar enkelt elev:

I det daglege arbeidet er det viktig å finne ein rimeleg balanse mellom allmennpedagogiske og spesialpedagogiske tilnærmingar og opplegg. Skal dette lukkast, er det nødvendig å gi læraren nødvendig rettleiing og støtte frå leiinga på skulen, kollegaer og hjelpeinstansar.⁵⁰

Kunnskapsdepartementet la også fram nokre forslag gjennom St.meld. nr. 30 (2003-2004), som blant anna handla om betra samarbeid mellom dei opplæringsansvarlege:

⁴⁷ St.meld. nr. 23 (1997-1998), s. 11

⁴⁸ St.meld. nr. 23 (1997-1998), s.14

⁴⁹ St.meld. nr. 23 (1997-1998), s.32

⁵⁰ St.meld. nr. 23 (1997-1998), s.31

I tillegg er det nødvendig å øke innsatsen for å få til en bedre helhetlig utvikling av elevenes læringsmiljø. De viktigste innsatsfaktorene i dette arbeidet vil være økt kunnskap og kompetanse på alle nivåer, samt en bedre samordning av ulike støttefunksjoner for opplæringen.⁵¹

Ved å arbeide systemretta og i samarbeid med andre fagpersonar, kan ein utvide fokuset og opne opp for å sjå at det er mange faktorar som kan ha innverknad, og at det ikkje nødvendigvis er A som fører til B. Utviklinga har ført til at lærarrolla er blitt meir kollektiv og open for kollegial innsikt, og det har stadig blitt auka fokus på samarbeid og læring i fellesskap. For å få til felles læring på arbeidsplassen og best mogleg samordning mellom dei opplæringsansvarlege, til dømes det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidsfeltet, må ein få til eit samarbeid som fungerer. Det heitte i St.meld. nr. 30 (2003-2004) at: ”Både nasjoner, institusjoner, organisasjoner og bedrifter blir i økende grad avhengige av å ha gode systemer for samarbeid og deling av kunnskap.”⁵² Dette krev blant anna nytenking i organiseringsmetodar og tilrettelegging for nye læringsarenaer.

Forsking viste ifølgje NOU 1997:25 at vaksne lærer best i forhold til det som har relevans for eigen livssituasjon. Den viste også at det er viktig å ha kunnskap og erfaringar som kan fungere som basis for vidare læring og at ein lærer best når det er nær samanheng mellom teori og praksis.⁵³ Dette viser at den læringa og kompetanseutviklinga som finn stad i arbeidssituasjonen, med deling av kunnskap, informasjon og erfaringar nært knytt til eigen livssituasjon, teori og praksis, kan vere svært verdifull.

Også i NOU 2003:16 vart det gjennomgåande lagt vekt på variert og høg kompetanse. Vidare vart det hevda at skulen må utvikle seg i retning av ein lærande organisasjon, der strukturar for fagleg kompetansebygging og læring er etablerte i den daglege verksemda.⁵⁴ Det heitte også at skuleleiinga har ansvar for at det vert skapt arenaer for læring i fellesskap og utvikling, slik at læraren sin kompetanse kan bidra til å realisere mål i læreplanverket og sikre kvalitet i eleven sitt opplæringstilbod.⁵⁵ Tilsvarande heitte det i St.meld. nr. 30 (2003-2004) i forhold til læring gjennom samarbeid:

⁵¹ St.meld. nr. 30 (2003-2004), s. 87

⁵² St.meld. nr. 30 (2003-2004), s.23

⁵³ NOU 1997:25:113

⁵⁴ NOU 2003:16:63

⁵⁵ NOU 2003:16:247

Skoler med en samarbeidsbasert arbeidsform og en systematisk evaluering av egen praksis gir i større grad enn andre skoler elevene tilpasset opplæring. Evalueringen viser at både lærere, rektorer og kommuner mener at skolens tilbud blir bedre når kompetanseutviklingen er basert på dialog mellom lærerne, mellom lærerne og ledelsen og mellom skolen og kommunen. Dette tilsier at organisering av arbeidet på skolen har stor betydning for kompetanseutviklingen som skjer på den enkelte skole.⁵⁶

Det krev organisering frå skuleleiinga si side å skape rammer for systemretta arbeid og eit kompetanseutviklande samarbeid blant personalet i skulen:

Gode skoleeiere er en ytterligere viktig forutsetning for skoleutvikling. Dette innebærer blant annet ansvar for å utøve en god personalpolitikk. Kommunene utnytter i dag i svært ulik grad det handlingsrommet de har til å utvikle skolen. En undersøkelse i evalueringen av Reform 97 viser at systematisk og planmessig arbeid basert på dialog, både på skolenivå og kommunalt nivå, bidrar til skoleutvikling.⁵⁷

Trass mange krav og retningslinjer å gå fram i høve til, vert det ikkje forventa at skulen til kvar tid har *all* den kunnskap og kompetanse som krevjast i samband med elevar med særskilde behov. I skulen og i samarbeidet mellom det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidsfeltet kan det difor også vere aktuelt å få tilgang på tenester og kompetanse utanfrå som kan støtte arbeidet i utviklinga mot ei best mogleg tilpassa opplæring.⁵⁸

Departementet er generelt opptekne av å bringe PP-tenesta sterkare inn som aktiv støttespelar for skule, barnehage og andre hjelpetenester i samband med m a planarbeid, målfokusering og evaluering av eige arbeid.⁵⁹

At både skulen og PPT endrar seg i retning av ein meir systemretta arbeidsprofil, krev at ein har fokus på det systemet, med alle dei faktorar det inneber, som eleven til dagleg opptre i:⁶⁰

Systemrettet arbeidsprofil i PP-tjenesten og skolen krever at en i tillegg til å se barn og unge og deres individuelle forutsetninger og behov også ser på deres samspill med andre barn og unge, med lærere og andre i voksemljøet i og utenfor skolen. En må se på hvordan systemfaktorer som for eksempel lærestoff, lærerkompetanse, arbeidsmåter, organisering, læringsmiljø, rutiner, ressurser og rammer har betydning for og påvirker utforminga av utviklings- og læringstilbudet.⁶¹

⁵⁶ St.meld. nr. 30 (2003-2004), s.28

⁵⁷ St.meld. nr. 30 (2003-2004), s.29

⁵⁸ St.meld. nr. 23 (1997-1998), s.32

⁵⁹ St.meld. nr. 23 (1997-1998), s.33

⁶⁰ Læringscenteret, 2001:54

⁶¹ Læringscenteret, 2001:54

På bakgrunn av vurderinga av kompetansebehovet innanfor opplæringstilbodet, spesialpedagogisk teneste, Læreplanverket for vidaregåande opplæring (Reform 94), Læreplanverket for den 10-årige grunnskulen (L97), St.meld. nr. 23 (1997-1998) og Opplæringslova av 1998, vart det nasjonale prosjektet Samtak realisert våren 2000. Dette var eit treårig landsomfattande kompetanseutviklingsprosjekt. Overordna målsetjinga var gjennom systemretta arbeid å kunne legge til rette for og styrkje opplæringstilbodet til elevar med særskilde behov, og forbetre samarbeidet mellom ulike kompetanseinstansar, som den enkelte skule og PPT. Dei sentrale vanskeområda i Samtak var lese- og skrivevanskar, samansette lærevanskar og sosiale og emosjonelle vanskar. Arbeidet med desse skulle vere med på å utvikle det opplæringstilbodet eleven hadde krav på og føre fram mot målet om ein inkluderande skule.⁶²

⁶² Høgskolen i Stavanger Senter for atferdsforskning, 1999:6

4. Systemretta kompetanseutvikling

Når forandringens vinder blåser, bygger noen skjul for vinden.
Verdibasert lærende organisasjoner bygger vindmøller.⁶³

4.1 Systemteoretisk perspektiv

Systemteoretisk perspektiv vert sett på som eit samlande omgrep som femnar om fleire ulike teoretiske perspektiv. Perspektivet er nært knytt til sosiologi, som essensielt er studiet av menneskegrupper og system i ulike storleikar og på ulike nivå, til dømes eit internasjonalt nettverk, ei folkegruppe eller som i dette tilfellet, eit kollegium. Ifølgje Bertalanffy er sosial vitskap på mange måtar studiet av dei sosiale systema.⁶⁴

Omgrepet system handlar altså her om enkeltdelar som er ordna i ein heilskap, eller menneske i eit fellesskap. Slike fellesskap, også kalla kollegium i yrkessamanheng, vil framstå som eit eige system i skulen sitt overordna system. Karakteristisk for slike ulike system er at dei heng tett saman, og dersom det førekjem endringar i det eine systemet, vil det i større eller mindre grad, ha innverknad på dei andre systema.⁶⁵ Ifølgje Bertalanffy er ” [...] `systems` of various orders not understandable by investigation of their respective parts in isolation”.⁶⁶ Han hevdar at den einaste meiningsfulle måten ein kan studere ulike heilskapar som nettopp ein organisasjon på, er ved å studere den som eit system:

The tendency to study systems as an entity rather than as a conglomeration of parts is consistent with the tendency in contemporary science no longer to isolate phenomena in narrowly confined context, but rather to open interactions for examination and to examine larger and larger slices of nature.⁶⁷

Det er i stor grad mangfald og kompleksitet som kjenneteiknar det systemteoretiske perspektivet, og dette skapar ifølgje Sverre Moe (1995) dynamikk i samfunnet. Han knyt systemperspektivet til sosiologiens ideologi og hevdar at vi *ønskjer* å sjå samfunnet kring oss som ei bærande og samanhengande eining, men heller *bør* sjå det som eit komplekst mangfald. Eit mangfaldig samfunn, som gjennom dei sosiale system si kraft, vil vere i ein

⁶³ Sitat, ukjent forfatter (09.09.08)

⁶⁴ Bertalanffy, 1984:194-195

⁶⁵ Johannessen, Kokkersvold og Vedeler, 2005:80

⁶⁶ Bertalanffy, 1984:37

⁶⁷ Bertalanffy, 1984:9

kontinuerleg utviklingsprosess: ” Den moderne *systemteorien* kjennetegnes først og fremst av at den tar sitt utgangspunkt i mangfoldet og det mangetydige, at den *ikke* søker etter *enhet*, men snarere regner dette som en usannsynlighet.”⁶⁸

Sosiologien handlar om sosiale system, og sjølv om perspektiva kan vere ulike, så ligg det alltid eit systemaspekt til grunn. Perspektivet kan variere frå å fokusere på menneskets eigen organisme som eit system, korleis menneske kan skape system gjennom målretta handling, til korleis ulike sosiale system verker i forhold til kvarandre.⁶⁹ Desse sosiale systema må oppfattast som noko meir enn ei gruppe med individ. Kvart enkelt individ fungerer som eit eige system som tenkjer og handlar, og mellom kvar av desse individa vil det vere ein interaksjon og kommunikasjon. Relasjonane og samspelet mellom individa i gruppa vil skape den identiteten og krafta som karakteriserer det sosiale systemet. Det enkelte system treng også ei avgrensing til andre system og omverda, for å kunne vite kven som er ”vi” og kven som er ”dei”. Dette vil skape ein sterkare identitet i systemet, vere med på å gi gruppa handlingskraft og førebygge mot handlingslamming som kan oppstå grunna mangfald av moglegheiter.⁷⁰ Avgrensing mellom ulike system gjer også at ein, til ei viss grad, kan definere dei som opne eller lukka:

De systemer som har relasjoner med omverdenen på den måten at de har utveksling av energi, materiale eller informasjon på tvers av grensen til omgivelsene, er *åpne systemer*.⁷¹

Eit *opne system* kan blant anna karakteriserast ved at medlemmane ofte er medlemmer av fleire opne system, at grensene ikkje er særleg rigide og at systemet er opne for påverknad og inspirasjon til utvikling frå omverda. Eit *lukka system* er i større grad prega av mindre samhandling med andre system, meir rigide grenser og avskjering frå omverda sin stimuli og inspirasjon. Dømer på lukka system kan vere fengsel og andre isolerte grupper, men også til dels skular og organisasjonar. Sjølv om system kan vere meir eller mindre opne eller lukka, er dei i stand til å regulere seg sjølv og sine grenser og vel ut ifrå dette korleis systemet skal framstå. Eit fengsel kan til dømes fungere som eit relativt opne system, medan ei studentgruppe kan vere nokså lukka.⁷²

⁶⁸ Moe, 1995:18

⁶⁹ Moe, 1995:31-32

⁷⁰ Moe, 1995:46-54

⁷¹ Blegen og Nylehn, 1983:262

⁷² Moe, 1995:55

4.1.1 Individ og system

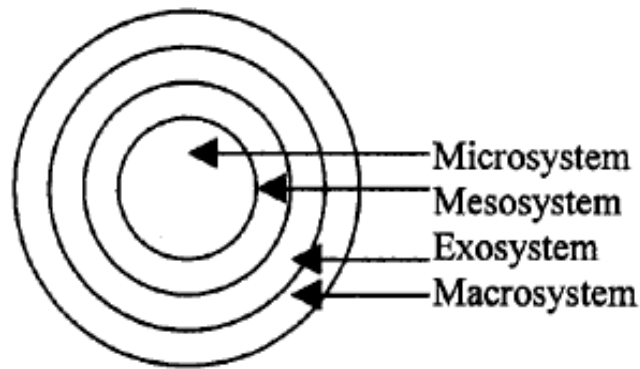
Systemteoretisk perspektiv utelukkar ikkje det enkelte individ, men inkluderer det i ein større samanheng og i relasjon til andre. Ein kan fokusere på den enkelte elev i skulen, men må også sjå på andre sider enn berre dei individuelle, for å kunne finne fram til dei best fungerande tiltaka for nettopp denne eleven. Ein må tenkje på den enkelte, elev eller lærar, som del i eit sosialt system og ha fokus på alle relevante faktorar og relasjonar som kan ha innverknad i utviklingsprosessen. Kvar ledd i eit system har innverknad på dei andre, og det er ikkje alltid at årsaksforholda ligg på det individuelle planet.

Den russiskfødde psykologen Bronfenbrenner fekk inspirasjon frå Kurt Lewins sosiologiske teoriar om kva funksjon hendingar i menneske sitt nærmaste handlingsrom kunne ha på åtferd. Bronfenbrenner vidareutvikla Lewins teoriar til å omfatte interaksjonen i menneskelege relasjonar, og samspelet og kompleksiteten mellom individ og miljø.⁷³ Han var særleg oppteken av barns utvikling i eit dynamisk samfunn og i kva grad miljøet påverkar åtferda. Individet opptretr stadig i ulike kontekstar, deltek i mange aktivitetar og er i kontinuerleg utvikling, der relasjonar stadig både oppstår og forgår. Bronfenbrenner skildrar dei ulike miljøa eller systema som individet opptretr i som konsentriske sirkelar eller russiske tredokker i sin økologiske miljømodell. Desse sirklane eller dokkene står i gjensidig tilpassingsforhold til kvarandre, som vil seie at det er like stor avstand mellom alle, den minste passar inn i den som er ein storleik større og så vidare. Dei er også i stadig vekselverknad med kvarandre, på grunn av at både miljøet og individet er i kontinuerleg endring, og anten vekst, stagnasjon eller skade i eit av systema vil ha innverknad på dei andre.

74

⁷³ Bronfenbrenner, 1979:3

⁷⁴ Klefbeck og Ogden, 2005:51-52



Figur 1, Den økologiske miljømodell ⁷⁵

Mikrosystemet kan ifølgje Bronfenbrenner skildrast som det primære miljøet, eller det systemet som individet opptre i direkte kontakt med dagleg. ⁷⁶ Det kan avgrensast fysisk og sosialt i forhold til andre likande system, og individet er sjølv den bærande eininga. Det vil seie at dette systemet vert danna som ei ramme kring individet, der det miljøet og dei relasjonane ein har, utgjer det som Bronfenbrenner skildrar som mikrosystemet. Det fungerer som ein setting der ein dagleg er i aktiv interaksjon med andre menneske og i eit gjensidig avhengig - og påverknadsforhold. ⁷⁷ Mikrosystema er det første eit barn knyter seg til, det vere seg foreldre, familie, venner, barnehage og skule. Kor mange medlemmar som opererer innan desse rammene, kan ha innverknad på barnet si utvikling, og ein kan studere interaksjonen mellom dei ulike mikrosystema. Til dømes kan ein studere kontakten og samarbeidet mellom spesialpedagog og lærar, og i kva grad det finst samsvarande, konsistente og genuine haldningar og forventningar til barnet. Dersom desse relasjonane bygger på eit gjensidig tillitsforhold, ærlegdom og respekt, vil det sannsynlegvis i stor grad ha positiv innverknad på barnets opplæringstilbod og utvikling. ⁷⁸

Mesosystemet baserer seg nettopp på relasjonane mellom dei ulike mikrosystema. Det utviklande individet vert ein aktiv deltakar og opptre som eit band mellom dei ulike mikrosystema. ⁷⁹ Barnet er til dømes det naturlege bandet mellom skule, heim og fritidsmiljø. ⁸⁰ Kor komplekst og integrert dette systemet viser seg å vere, varierer i stor grad etter individet sin sosiale kompetanse og dei nettverk det har. Barn og unge vil profitte på

⁷⁵ Henta 23.06.08 frå <http://ceep.crc.uiuc.edu/pubs/katzsym/keyes2.gif>

⁷⁶ Bronfenbrenner, 1979:7

⁷⁷ Klefbeck og Ogden, 2005:52-53

⁷⁸ Johannessen, Kokkersvold og Vedeler, 2005:66

⁷⁹ Bronfenbrenner, 1979:209

⁸⁰ Bø, 2002:48

at ulike mikrosystem trekkjer i same retning og at det er samsvar mellom dei ulike miljøa og systema ein deltek i. Til dømes vil samarbeid mellom dei opplæringsansvarlege kunne føre til ein tryggare læringssituasjon og eit betre opplæringstilbod for eleven. Bronfenbrenner vektlegg at kvaliteten og mengda på relasjonane mellom dei ulike mikrosystema har stor innverknad på individet si utvikling og vekst.⁸¹ Dette skildrar han slik:

The developmental potential of participation in multiple settings will vary directly with the eade and extent of twoway communication between those setting.(...).⁸²

Eksosystemet representerer den tredje konsentriske sirkelen i Bronfenbrenners økologiske miljømodell. Det vert definert som eit system som i stor grad er utanfor individet si rekkjevidde, som ein sjeldan eller aldri deltek aktivt i, men som likevel har innverknad og påverknad på individet.⁸³ Dømer på ulike eksosystem er miljøet blant eit kollegium på skulen og skuleleiingas prioritering av tidsbruk til organisering og samarbeidslæring. Dersom det vert tilrettelagt for eit fungerande samarbeid mellom det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidsfeltet i skulen, vil elevane kunne nytte ein indirekte verknad av dette.

Makrosystemet er det øvre systemet og sjølve berebjelken i samfunnet. Det kan skildrast som politiske, ideologiske, kulturelle og sosiale mønster i samfunnet som kan studerast og samanliknast over kulturelle grenser, nasjonar og andre overordna rammer.⁸⁴ Dette systemet har gjerne ei påverknadskraft som til ei viss grad kan vere ubevisst for individet.⁸⁵ Eit døme på makrosystem kan vere dei sentrale føringane som vert vedtekne på statsnivå, om kva pedagogiske utfordringar skuleverket skal prioritere å arbeide med.

Terje Ogden (1998), som har vidareutvikla Bronfenbrenners teori, hevdar også at eit individ ikkje berre handlar ut ifrå sine personlege og individuelle føresetnader, men også i forhold til sin sosiale posisjon og relasjonar i samfunnet og miljøet rundt seg. Ein må difor freiste å ha eit heilskapleg fokus og sjå dei strukturelle og komplekse samanhengane i systemet som kan ha innverknad på det enkelte individ.⁸⁶

⁸¹ Klefbeck og Ogden, 2005:56

⁸² Bronfenbrenner, 1979:216-217

⁸³ Bronfenbrenner, 1979:237

⁸⁴ Bronfenbrenner, 1979:8

⁸⁵ Klefbeck og Ogden, 2005:58

⁸⁶ Ogden, 1998:234

4.1.2 Systemretta arbeid

Pedagogisk verksemd har tradisjonelt vore prega av ein diagnostisk tankegang, der årsaka er opphavet til verknaden.⁸⁷ Dette perspektivet har vist seg å bli for snevert i fleire samanhengar, og ein har i seinare tid bevega seg i retning av eit meir økologisk og holistisk perspektiv. Eit heilskapeleg perspektiv inkluderer i større grad miljø, relasjonar, interaksjon, kontekst og utvikling. I staden for å ha hovudfokus på det patologiske, problema og avvika konsentrerer ein seg i større grad om kva ressursar, kvalitetar og kompetanse som kan ligge til grunn for å betre ein gitt situasjon.⁸⁸

Å arbeide systemretta står ikkje i motsetnad til å ivareta enkeltindividet sine føresetnader og behov. Ein utvidar heller perspektivet, ved å inkludere fleire faktorar, blant anna for å utvikle eit breiare grunnlag for kartlegging, planlegging og gjennomføring av opplæringstilbodet til den enkelte elev. Systemfaktorar innan i dei ulike systema, som læraren sin kompetanse, ressursar og organisering vil ha påverknad på utforminga av læringstilbodet. Det systemretta arbeidet i ein kompetanseutviklingsprosess vil vere underordna eit statleg system og sentrale føringar. Og arbeidet vil alltid måtte orienterast mot den overordna målsetjinga i prosessen: eit betra opplæringstilbod for eleven. Ifølgje Bertalanffy ser ein frå eit systemperspektiv på heilskapen som bygd opp av ulike delar som står i eit gjensidig forhold og er i stadig interaksjon med kvarandre. Denne heilskapen, med interaksjonen mellom dei ulike delane, utgjer meir enn summen av delane. Denne måten å forstå eit system på, skildra Bertalanffy allereie på 1940-talet.⁸⁹

Med systemperspektivet rettar ein altså merksemda mot skulen som eit system med ulike subsystem. Ein ser på kva forhold som påverkar kvarandre og på kva måtar det har innverknad på eleven sin totale opplæringssituasjon. Pedagogisk utviklingsarbeid i skulen føregår gjerne i forhold til ein plan eller eit program. Slike planar er vanskeleg å standardisere og må tilpassast den enkelte skule sin organisatoriske, kulturelle og sosiale eigenart.⁹⁰ Det er likevel ikkje alltid at planlagde tiltak fører til dei resultatane ein hadde sett føre seg. Omfattande

⁸⁷ Ogden, 2001:60

⁸⁸ Ogden, 2001:65

⁸⁹ Bertalanffy, 1984:89-90

⁹⁰ Ogden, 2001:136-137

endringsprogram med fokus på det enkelte individ kan vise seg å ha mindre positiv verknad enn ei tilfeldig endring i systemet rundt.⁹¹

Organisering av plan eller program for pedagogisk utviklingsarbeid i skulen kan fungere som kompetanseutviklingsprogrammet Samtak, jfr. kap. 3.2. Nøkkelordet i prosjektprosessen var *samarbeid*, og hensikta var å kunne styrke og forbetre samarbeidet mellom ulike kompetanseinstansar, som skule, PPT, kompetansesenter og ulike fagmiljø. Målsetjinga med nettverkssamarbeidet var organisasjonsutvikling på skulenivå, der dei opplæringsansvarlege skulle bli kompetente til å kunne legge til rette for at kvar enkelt elev, uansett behov, får den tilpassa opplæringa han har krav på. Det lokale utviklingsarbeidet handlar i stor grad om å støtte opp under dei gode rutine og strukturane som allereie eksisterer og om å forankre nye tiltak for samarbeidslæring.⁹²

4.1.3 Kommunikasjon

Som nemnt vert det i systemteoretisk perspektiv lagt stor vekt på interaksjonen mellom dei ulike einingane i ein heilskap, som mellom menneska i ei gruppesamansetjing. Det føregår ein kontinuerleg kommunikasjonsprosess i alle interaksjonsprosessar. Ifølgje Gregory Bateson, ein sentral teoretikar innan kommunikasjonsteori, er all mellommenneskeleg samhandling, verbal eller ikkje-verbal, kommunikasjon.⁹³ Teorien hans vert også kalla for ein systemisk tankegang, som vektlegg den subjektive opplevinga og korleis ein på kvar sin måte tenkjer og skaffar seg kunnskap om samfunnet kring seg på. Han skildrar sitt syn på individuelle tanke-system slik:

It is, I believe, of prime importance to have conceptual systems which will force us to see the "message" (e.g., the art object) as *both* itself internally patterned *and* itself a part of a larger patterned universe – the culture or some part of it.⁹⁴

Kommunikasjon vert ofte avgrensa til å handle om ord, men Bateson hevdar at *alt* er kommunikasjon. Sjølv om vi prøver å ikkje kommunisere med menneska kring oss, gjer vi det likevel.⁹⁵ Vi kan tale i ord, vise meiningar og haldningar med kroppsspråk, lydar og mimikk

⁹¹ Ogden, 2001:68

⁹² Samtak (10.09.08)

⁹³ Johannessen, Kokkersvold og Vedeler, 2005:80-81

⁹⁴ Bateson, 1985:132

⁹⁵ Ulleberg, 2004:16-17

og utveksle ein type direkte kommunikasjon. Ein meir indirekte måte å kommunisere på, men som like fullt og heilt er kommunikasjon, er å late vere å seie noko, sitje heilt stille eller lukke auga.⁹⁶

Eit sitat av Bateson gir oss ei viss innsikt i kor stor vekt han legg på konteksten eller samanhengen kommunikasjonen føregår i: ” Without context, words and actions have no meaning at all.”⁹⁷ Han nyttar omgrepet *kontekst* om alle samanhengar der eit budskap, ei hending eller åtferd førekjem.⁹⁸ Når vi skal tyde og tolke eit fenomen, prøver vi å sette alt det vi allereie veit inn som ei forståingsramme for å få ei betre oversikt. Alle tolkar verda ulikt, og forståingsrammene vil i stor grad variere. Dette kan føre til misforståingar dersom dei ulike partane i ein diskusjon har ulik kontekst som forståingsramme. I alle samarbeidssituasjonar bør ein tidleg finne fram til ei felles forståingsramme for kvifor samarbeidet finn stad og ha målsetjingar som alle er innforståtte med. Dersom det oppstår misforståingar, kan det resultere i at ein eller fleire av partane ser på samarbeidet som bortkasta tid og kan distansere seg frå eller avbryte arbeidet.

Det føregår ulike typar kommunikasjon i ein samarbeidsprosess. Ein kan på mange måtar seie at det føregår ein *metakommunikasjon*, der ein snakkar om måten ein kommuniserer på, kva ein meiner med det som vert sagt og kvifor ein nyttar dei omgrep som ein gjer. Det føregår ei drøfting av den individuelle forståinga av eit problem, kva løysingsforslag som kan vere realistiske og relevante og kvifor nettopp dei er det.⁹⁹ Rommet som samarbeidet føregår i, kommuniserer også i stor grad. Eit nakent og tomt rom kan gi eit kaldt og klinisk preg, samanlikna med eit innbydande møblert rom med varme fargar som kan gi kjensle av omsorg og tilhøyrsløse. Ein kan også velje å ha ein stram struktur på samarbeidet, noko som enten kan oppfattast som ei trygg ramme, eller som strengt og distansert.¹⁰⁰ Det handlar om kvar enkelt sine individuelle referanserammer og tolkingar. Kommunikasjon kjem også i stor grad an på graden av relasjonane mellom partane.¹⁰¹

Relasjonar er ein av hovudessensane i Batesons kommunikasjonsteori. Han hevdar at vår forståing av verda bygger på at alt står i forhold til noko anna, ingenting er isolert. På same tid

⁹⁶ Bateson, 1985:185-187

⁹⁷ Ulleberg, 2004:45

⁹⁸ Ølgaard, 1986:58

⁹⁹ Ulleberg, 2004:97

¹⁰⁰ Ulleberg, 2004:116-117

¹⁰¹ Bateson, 1985:248

må samspelet mellom menneske forståast sirkulært. Vi er i stor grad vante til å tenkje i lineære samanhengar, der A fører til B. Relasjonar og samspel må forståast ut ifrå ulike faktorar som kan ha medverknad til utfallet, der A kan føre til B, men også B kan føre til A. Ein kan sjå på relasjonane og samanhengen mellom menneske i samspel, men ikkje i forhold til årsak og verknad, der A si handling *åleine* utløyser B sin reaksjon.

Bateson skil mellom *symmetriske* og *komplementære* relasjonar. Han definerer symmetri som alle interaksjonar som kan skildrast som konkurranse og rivalitet, medan komplementaritet er når ein har utfyllande handlingsmønster i interaksjonen.¹⁰²

If, in a binary relationship, the behaviors of A and B are regarded (by A and B) as similar and are linked so that more of the given behavior by A stimulates more of it in B, and vice versa, then the relationship is "symmetrical" in regard to these behaviors. If, conversely, the behaviors of A and B are dissimilar but mutually fit together (...), and the behaviors are linked so that more of A's behavior stimulates more of B's fitting behavior, then the relationship is "complementary" in regard to these behaviors.¹⁰³

Dømer på symmetriske relasjonar kan vere innan sport og konkurransesamanhengar der ein utfører same type aktivitet og eit betre resultat frå ein konkurrent kan føre til auka eigeninnsats. Komplementære relasjonar, derimot, kan vere det som vi finn i forholdet mellom omsorgsgjevar og den som treng omsorg, eller mellom ein dominant og den som underkastar seg. Ein kan ikkje gje andre menneske eigenskapar basert på eiga oppfatning og tolking av gjeldande person. Dette fordi alle oppfattar verda og miljøet kring seg ulikt, og tolking av ein annan person vil alltid vere subjektiv. Dersom Kari er passiv mens Ole masar, treng ikkje det vere ein indikasjon på ein eigenskap hjå Kari, men kan vere ei side som Kari viser i *denne* situasjonen og i noverande relasjon til Ole.¹⁰⁴

Relasjonane i samarbeidsprosessar er altså svært viktige. Det vil også i nesten alle situasjonar der ein opprettheld relasjonar over tid oppstå ei naturleg rollefordeling. For å unngå misforståingar, kan det vere viktig å ha ein open dialog rundt kva roller som er til stades og vidare forsøke å finne ut korleis ein kan nytte dei på best mogleg måte. Skilnad mellom personleg og profesjonell opptreden kan også vere viktig å ha klart føre seg. Sjølv om ein kan

¹⁰² Bateson, 1979:208

¹⁰³ Bateson, 1972:323

¹⁰⁴ Ulleberg, 2004:18-20

bli riven med og føle at ein har eit personleg forhold til fleire i gruppa, må ein forsøke å oppretthalde det profesjonelle samarbeidet.¹⁰⁵ Det kan også vere nyttig at kvar enkelt reflekterer over eigne relasjonar. Refleksjon kan vere med på å opne opp for innsikt i blant anna eiga åtferd og reaksjonsmønster. Det bør også nyttast tid til å reflektere over eigen praksis, for på den måten å evaluere gruppa sitt arbeid og kunne finne fram til nye og betre strategiar for samarbeidet.

4.2 Organisasjonsteori

Det har dei seinare år blitt større fokus på organisasjonar sin kompleksitet. Generelt tenkte ein tidlegare meir i lineære årsakssamanhengar. Ein nytta gjerne enkeltståande variablar, som høg produktivitet, til å konstatere trivselen på arbeidsstaden. I dag er det blitt meir utbreitt å tenkje i sirkulære årsakssamanhengar og at vi aldri heilt sikkert kan seie at A fører til B. Ein organisasjon, med sine medlemmar, miljø og rammefaktorar som materiell, areal og økonomi, skapar ein særdeles høg kompleksitet. Dette gjer at organisasjonsforskaren må tenkje komplisert, systematisk og ikkje utelukke faktorar som kan vere relevante.

4.2.1 Individuell og organisatorisk læring

Det er store skilnader mellom eit lærande individ og ein lærande organisasjon. Individuell og organisatorisk læring heng likevel nøye saman på bakgrunn av at organisasjonen i seg sjølv er avhengig av at det enkelte individ *i* organisasjonen lærer. Individuell læring fører *ikkje* nødvendigvis til organisatorisk læring, men organisatorisk læring *føreset* individuell læring. Dersom dei tilsette held fram med sine rutineoppgåver og ikkje utviklar seg sjølv eller arbeidsmønsteret på nokon måte, vil heller ikkje organisasjonen utvikle seg i særleg grad.

Læring på både individ- og organisasjonsnivå kan variere i tyngde og breidde. Ein kan som enkeltindivid utvikle nye perspektiv, utføre mindre modifikasjonar i eige handlingsmønster og på den måten tilpasse seg samfunnet omkring. Ein kan også gå grundigare til verks og utføre meir grunnleggjande haldningsendringar, som kan endre røynda omkring individet. Døme på enkel modifisering av åtferd på individnivå, kan vere ein rusmisbrukar som ikkje klarer å slutte å nyte rusmidlar, men som byrjar å skjule rusbruken betre for å sleppe reaksjonar. Ei meir grunnleggjande endring får rusmisbrukaren dersom han bestemmer seg for å slutte heilt

¹⁰⁵ Ulleberg, 2004:154-156

og byrje eit nytt og betre rusfritt liv. Det same gjeld på organisasjonsnivå, der ein til dømes kan modifisere produksjonseffektiviteten ved å redusere lunsjpausen, eller gjere ei fundamental endring ved å omstrukturere til dømes organiseringsmetodar og effektivitet.

Ein lærande organisasjon er eit system med eit komplekst samspel mellom dei ulike einingane, og den er avhengig av at *alle* deltek dersom målet er å utvikle seg. Organisasjonen har ingen tenkjande hjerne slik som individet, men den har struktur og system som stadig er i utvikling, og sjølv om individa kontinuerleg vert skifta ut, består organisasjonen sin kollektive struktur.¹⁰⁶ Det vil ikkje gi særleg langsiktig nytteverdi med kurs og etterutdanning, dersom det berre er det øvste sjiktet i organisasjonen som får delta. Skal det vere rom for grunnleggjande endring, utvikling og læring, er det viktig at kvar enkelt tilsett får ei grunnleggjande forståing for kva behov som eksisterer i organisasjonen, kva som er ønska målsetjing og utviklar eigarkjensle for prosessen fram mot målet. Organisasjonslæring kan tyde at det skjer ei endring i den kollektive forståingshorisonten blant dei tilsette.¹⁰⁷

To teoretikarar innan organisasjonsteori, Chris Argyris og Donald A. Schön, skildrar organisatorisk læring slik:

Generically an organization may be said to learn when it acquires information (knowledge, understanding, know-how, techniques, or practices) of any kind and by whatever means. [...] The generic schema of organizational learning includes some informational content, a *learning product*; a *learning process* which consist in acquiring, processing, and storing information; and a *learner* to whom the learning process is attributed.¹⁰⁸

Dei skil altså mellom det lærande individ, læringsproduktet og læringsprosessen. Dei skildrar også to ulike nivå i ein læringsprosess: *single-loop learning* og *double-loop learning*:

By single-loop learning we mean instrumental learning that changes strategies of action or assumptions underlying strategies in ways that leave the values of a theory of action unchanged.¹⁰⁹

Single-loop learning, eller *enkeltkrinslæringa*, kan med andre ord skildrast som den endringsprosess ein organisasjon gjennomgår når ein oppdagar feil og potensial for forbetring.

¹⁰⁶ Nordhaug mfl., 1990:166-167

¹⁰⁷ Levin og Klev, 2006:99-100

¹⁰⁸ Argyris og Schön, 1996:3

¹⁰⁹ Argyris og Schön, 1996:20

Feilen vert lokalisert og korrigert, men organisasjonen held likevel fram med same grunnleggjande struktur og organisering. Ein går ikkje fundamentalt til verks og utfører heller mindre modifikasjonar som kan gi betre resultat der og då, men som mest sannsynleg ikkje er tenleg i lengda. Denne type læring kan vere høveleg når det ikkje er behov for dei store endringane i ein organisasjon og det berre er småjusteringar som skal til for å gjere verksemda betre. Men organisasjonar som opne system, er både avhengige av og vert påverka av samfunnsutviklinga, og denne dynamikken vil krevje eit anna nivå av læring.¹¹⁰

By double-loop learning, we mean learning that results in a change in the values of theory-in-use, as well as in its strategies and assumptions.¹¹¹

Double-loop learning, eller *dobbelkrinslæringa*, førekjem når prosessen ved oppdaging og korrigering av feil vert forlenga, og det blir gjort grunnleggjande endringar som rører ved organisasjonen sitt fundament, sine verdiar, normer og haldningar. Det vert stadig stilt spørsmål ved målsetjingane, handlekrafta, produksjonen og suksessen til organisasjonane. I eit samfunn med høgt tempo er det viktig heile tida å kunne vere på høgde med dei beste løysingane og utvikle ein innovativ tankegang. Deltakarane i ein organisasjon kan i stor grad bestemme om ein skal kunne drive med dobbelkrinslæring, fordi inga fundamental endring i organisasjonen vil finne stad utan at kvar enkelt deltakar engasjerer seg.

I tillegg til enkelkrins- og dobbelkrinslæring nyttar Argyris og Schön, og tidlegare nemnde Bateson, ei tredje form for læring, nemleg *deuterolæring*. Nordhaug skildrar denne forma for læring slik:

Når en organisasjon deuterolærer, lærer dens medlemmer om tidligere kontekster for læring. De reflekterer over tidligere episoder for organisatorisk læring eller mangel på sådan. De oppdager hva de gjorde som understøttet eller hemmet læringa, de oppfinner nye strategier for læring, de lager strategiene, og de evaluerer og generaliserer det de har lagd.¹¹²

Deuterolæring handlar om evna til å lære om det å lære. Både dobbelkrins- og deuterolæring rører ved det fundamentale og handlar om endringa av grunnleggjande forhold ved organisasjonen.

¹¹⁰ Nordhaug og Brandi, 2004:194-196

¹¹¹ Argyris og Schön, 1996:21

¹¹² Nordhaug og Brandi, 2004:195

4.2.2 Skulen som lærande organisasjon

Skulen er ein type organisasjon som har kunnskap og kompetanse som hovudfelt, både i intern og ekstern verksemd. Det er i likskap med andre organisasjonar nødvendig for skuleverket å ha høg kompetanse blant dei tilsette og på dei daglege arbeidsoppgåvene. Til skilnad frå mange andre verksemdar, handlar majoriteten av skulen sine arbeidsoppgåver om å formidle og utvikle kunnskap og kompetanse hjå eigne elevar.

I tråd med læreplanane dei siste åra skal elevane få opplæring slik at ein kan delta sosialt og praktisk i samfunnet. Skulen må som kunnskapsverksemd halde tritt med samfunnsutviklinga og følgje reformer og politiske føringar som vert vedtekne. Dette krev evne til rask omstilling, sjølvstendig opptreden og tru på eigen yrkeskompetanse. Det vil vere tenleg med gode samarbeidsformer og organisert deling av kunnskap, informasjon og erfaringar. Det kan hjelpe deltakarane i ein organisasjon til å halde seg oppdaterte, skaffe seg oversikt og til å føle seg som medeigarar av verksemda. Og i ein organisasjon som skulen, må ein alltid arbeide med ein visjon om å kunne utvikle seg og til å kunne bli betre.

Peter Senge er langt frå den første forskaren på feltet organisasjonslæring, men han er ein av dei første som klarte å sette lærande organisasjonar på dagsordenen. Senge vert rekna som den mest framtrédande i framstillinga av den lærande organisasjon. Han er mest kjent for boka ”The fifth Discipline” (1990), som var med på å gi større grupper og organisasjonar ein bodskap om læring og systemtenking, og som sette fokus på kor vesentleg læring er for utvikling og omstilling. Senge skildrar nettopp fem ulike kjernedisiplinar som kan hevdast å måtte finne stad og kunne handterast innanfor lærande organisasjonar. Definisjonen hans på ein lærande organisasjon er:

Organisasjoner som til stadighet øker sine evner til å skape de resultater de virkelig ønsker å oppnå, der nye og utvidede måter å tenke på blir næret, der den kollektive streben er satt fri, og der alle organisasjonens medlemmer til stadighet lærer hvordan man lærer sammen.¹¹³

Dei fem disiplinane omhandlar *systemtenking*, *personleg meistring*, *mentale modeller*, *felles visjonar* og *teamlæring*. Desse kan oppfattast som uoversiktlege og flytande, men dei er

¹¹³ Nordhaug og Brandi, 2004:231

sentrale i kvar og ein organisasjonsutviklingsprosess, og det er viktig å vere dei bevisst og kunne handtere dei samtidig.

Det er vesentleg at dei fem disiplinane vert utvikla parallelt. *Systemtenking*, som er den femte disiplinen, vil hjelpe til med å halde trådane samla.¹¹⁴ Å tenkje systemisk er ein viktig føresetnad i dagens komplekse samfunn, der den innovative tankegangen råder og organisasjonar stadig må utvikle sine perspektiv. Det handlar om evna til både å sjå heilskapen og delane og kunne forstå sirkulære og komplekse samanhengar framfor augneblinksbilete. Senge skildrar systemtenking slik:

Jeg kaller systemtenkning den femte disiplin fordi det er den begrepsmessige hjørnesteinen som underbygger alle de fem læredisiplinene i denne boken. Alle er opptatt av å endre tenkemåten fra å oppfatte deler til å oppfatte helheter, fra å se mennesker som hjelpeløse og reagerende til å se dem som aktive deltagere som skaper sin virkelighet, fra å reagere på nåtiden til å skape fremtiden. Uten systemtenkning har vi hverken motivasjon eller midler til å integrere læredisiplinene. Som den femte disiplin er systemtenkning hjørnesteinen i hvordan lærende organisasjoner ser sin verden.¹¹⁵

Den andre disiplinen, *personleg meistring*, er tett knytt til det synet ein sjølv har på eige virke i forhold til utviklingsprosessen og målsetjingane til organisasjonen. Organisasjonen er avhengig av læring på individnivå for å utvikle seg. Når individ ønskjer å lære, utvikle kunnskapane sine og lever livet kreativt i staden for reaktivt, er ein i stand til personleg meistring. Med læring meinast her evna til å kunne skape dei resultat som ein ønskjer å oppnå i livet, framfor tileigning av ny kunnskap. Forståingshorisonten vil kunne utvide seg, og ein kan tydelegare sjå samanhengane mellom eigenaktivitet, interne og eksterne handlingar og tilknytning til verda.¹¹⁶

Senge skildrar *mentale modellar* som den forståinga det enkelte individ har av organisasjonen sitt virke og funksjon. Kvart enkelt individ representerer ei forståing av organisasjonen, og det vil vere nyttig å bringe denne forståinga fram til felles refleksjon. Ein må freiste å styre dei mentale modellane og justere dei indre bileta av omverda. På denne måten kan ein skape eit grunnlag for utvikling av ny og betra forståing av prosessane til organisasjonen.¹¹⁷ Senge

¹¹⁴ Senge, 1999:17

¹¹⁵ Senge, 1999:76

¹¹⁶ Senge, 1999:174-175

¹¹⁷ Senge, 1999:178

skildrar kva utviklinga av mentale modellar inneber på denne måten: ”Å utvikle en organisasjons evne til å arbeide med mentale modeller innebærer både å lære nye ferdigheter og ta i bruk institusjonelle nytenkningar slik at disse nye ferdighetene blir en del av alminnelig praksis.”¹¹⁸

Skaping av ein *felles visjon* handlar om å samordne den forståinga kvar enkelt deltakar har av behova, prosessen og målsetjingane til organisasjonen: ”Felles visjoner er bilder som mennesker i hele organisasjonen bærer med seg. De gir en fellesskapsfølelse som gjennomsyrrer organisasjonen og skaper enhet ut av mange ulike aktiviteter.”¹¹⁹ Ein felles visjon vil vere avgjerande for ein lærande organisasjon fordi den kan gi utgangspunkt for eit ønskje om skapande læring, læring i forhold til noko ein verkeleg ønskjer å oppnå. Visjonen kan vere med på å skape eit overordna mål og fremje nye tenkje- og handlingsmåtar.¹²⁰ Senge skildrar fremjing av ein felles visjon slik:

Visjoner spres på grunn av en forsterkende prosess som består av økende klarhet, entusiasme, kommunikasjon og forpliktelse. Visjonen blir klarere der mennesker snakker sammen. Etter hvert som visjonen blir klarere, vil begeistringen for dens gode sider øke.¹²¹

Den siste disiplinen omhandlar *teamlæring*. Senge hevdar at læringa i organisasjonar må vere kollektiv; dersom deltakarane er i stand til å lære av kvarandre, vil dei saman framstå som noko meir enn summen av kvar enkelt sin kunnskap.¹²² Læring i grupper er svært aktuelt i dagens samfunn: ”Det har aldri vært større behov for å mestre gruppelæring i organisasjoner enn det er i dag. Uansett om de er ledergrupper, produktutviklingsgrupper eller samarbeidsgrupper på tvers av funksjoner, er grupper (...) i ferd med å bli den viktigste læreenheten i organisasjonene.”¹²³

Desse fem disiplinane skildrar alle relevante sider ved organisasjonsutviklingsprosessar og er viktig å meistre for å kunne få til endring i ønska retning.

¹¹⁸ Senge, 1999:191

¹¹⁹ Senge, 1999:212

¹²⁰ Senge, 1999:215

¹²¹ Senge, 1999:230

¹²² Nordhaug og Brandi, 2004:231-234

¹²³ Senge, 1999:238-239

4.2.3 Læringsmiljø på arbeidsplassen

Læring og opplæring i ein organisasjon kan skildrast som både formell og ikkje-formell, intern og ekstern. Formell læring vil stort sett vere knytt til utdanningssystemet, organisert gjennom undervisning og kan vere eksamensorientert eller ikkje.¹²⁴ Ikkje-formell læring vert heller definert som aktiv læring. Den kan vere organisert eller ikkje, og den kan fungere som overføring av kunnskap, informasjon og erfaringar frå kollega til kollega. Det er ulike måtar å definere i kva grad læringsprosessane i ein organisasjon er interne eller eksterne på. Nokre fokuserer på kven som deltek, nokre på kvar læringa føregår og nokre på kven som tek initiativet til læringsprosessen. Ifølgje Odd Nordhaug kan intern læring vere den læringa som vert tilrettelagt for, planlagt og gjennomført av deltakarar innanfor ein organisasjon, medan ekstern læring er avhengig av utanforståande, til dømes gjennom konsulenttenester.¹²⁵

I organisasjonar som stadig vert eksponert for nye utfordringar og utviklingspress kan eit trygt, godt og stabilt arbeidsmiljø vere viktig. I eit dynamisk samfunn, der ein stadig vert stilt overfor nye krav og reformer, vert kunnskapen og kompetansen til dei tilsette også stadig sett på prøve. Dersom trivsel og tryggleik er rådande på arbeidsplassen, vil det i stor grad kunne forenkla prosessen med å møte nye utfordringar. Men det finst inga oppskrift på det fullkomne arbeidsmiljøet. Ifølgje Åke Dalin (1993) er det likevel nokre køyrereglar ein kan tene på å følgje.¹²⁶ For det første bør alle tilsette ha ei viss oversikt over kva organisasjonen står for og kva som er målsetjingane i framtida. God oversikt over rollefordelinga i organisasjonen slik at alle veit kven som har ansvar for dei ulike arbeidsoppgåvene, kan gi tryggleik for å søkje hjelp når ein står overfor uoverkommelege utfordringar. Eit alternativ som kan gi auka innsyn i organisasjonen sine ulike funksjonar, er dersom ein roterer på arbeidsoppgåvene innimellom. Arbeidet til den enkelte bør heller ikkje bli prega av rutine, som kan vere utvikling og nytenking sin verste fiende. For å få til eit godt læringsmiljø, bør det også vere rom for prøving og feiling, der ein heller kan be om forlating etter å ha prøvd noko nytt, enn om tillating for å tore å prøve. Gjennom eksperimentering og refleksjon kan ein utvikle seg personleg, og ein er på god veg til å skape eit godt kollektivt læringsmiljø dersom ein klarer å skape rom for felles refleksjon og diskusjon om erfaringar som er gjort og handtering av nye utfordringar.

¹²⁴ Nordhaug og Brandi, 2004:43-44.

¹²⁵ Nordhaug og Brandi, 2004:118

¹²⁶ Dalin, 1993:31-32

Leiinga bør også vise positiv interesse for dei tilsette og deira arbeidsoppgåver. Det kan føre til at den enkelte kan auke sin arbeidsmoral og verte motivert for forbetring og læring i arbeidssamanheng. Effekten av synleggjering vart forska på i eit eksperiment i USA i 1920-åra og vert kalla "Hawthorne-effekten".¹²⁷ Det gjekk i korte trekk ut på at arbeidarane fekk positiv merksemd i samband med eit forsøk som opphavleg var meint å måle kva effekt endringar i dei fysiske rammene hadde å seie for produktiviteten. Lysstyrken i arbeidslokalet vart skrudd opp og produktiviteten auka, lysstyrken vart senka, men produktiviteten fortsette likevel å auke. Resultatet var nemleg at arbeidarane var innforståtte med at dei var under observasjon og det blei vist interesse for deira virke, dermed auka også motivasjonen for betre arbeidsinnsats.

Eit godt læringsmiljø kan ikkje skildrast på ein enkel måte, men fungerer omtrent som eit komplekst nettverk av samanvevde trådar. Fleire faktorar kan verke inn på både viljen og evnene dei tilsette har til å lære og vidareutvikle seg. Overordna reglar, krav og lover kan spele inn. Det kan også lokale faktorar som tilsetjingsforhold, kompetansenivå, organisasjonen sin utviklingspolitikk og sosial integrering.¹²⁸ Sosialiseringsaspektet spelar også ei viktig rolle for trivsel, stabilitet og læringsmiljø i organisasjonar, og nettopp evna til å kunne samarbeide blir stadig meir vektlagt. Innan det sosiale læringsperspektivet vert det lagt stor vekt på interaksjon og praktisk samhandling mellom lærande individ. Ein fokuserer på at kvart enkelt menneske skal kunne utvikle eigen og kollektiv kunnskap ut ifrå interaksjon, samhandling og observasjon saman med andre. Ein vil ikkje utvikle den same kunnskapen, fordi kvar enkelt vil tilpasse seg kunnskapen på bakgrunn av kva erfaringar og kunnskap ein har frå før. På same tid som sjølv å erfare gjennom prøving og feiling, kan ein observere andre i tilsvarande situasjon og lære av det. Denne læringsprosessen føregår i ein uløyeleg samanheng med miljøet og konteksten som omgir individet, og læring blir på denne måten eit sosialt fenomen som skjer i ein sosial samanheng.¹²⁹

4.2.4 Samskapt læring

Organisasjonsutvikling handlar i stor grad om å systematisere kollektive læringsprosessar og om å utvikle implisitt og taus kunnskap til å bli nytteverdig og brukbar. Ein organisasjon

¹²⁷ Nordhaug og Brandi, 2004:141

¹²⁸ Nordhaug og Brandi, 2004:143

¹²⁹ Nordhaug mfl., 1990:62-66

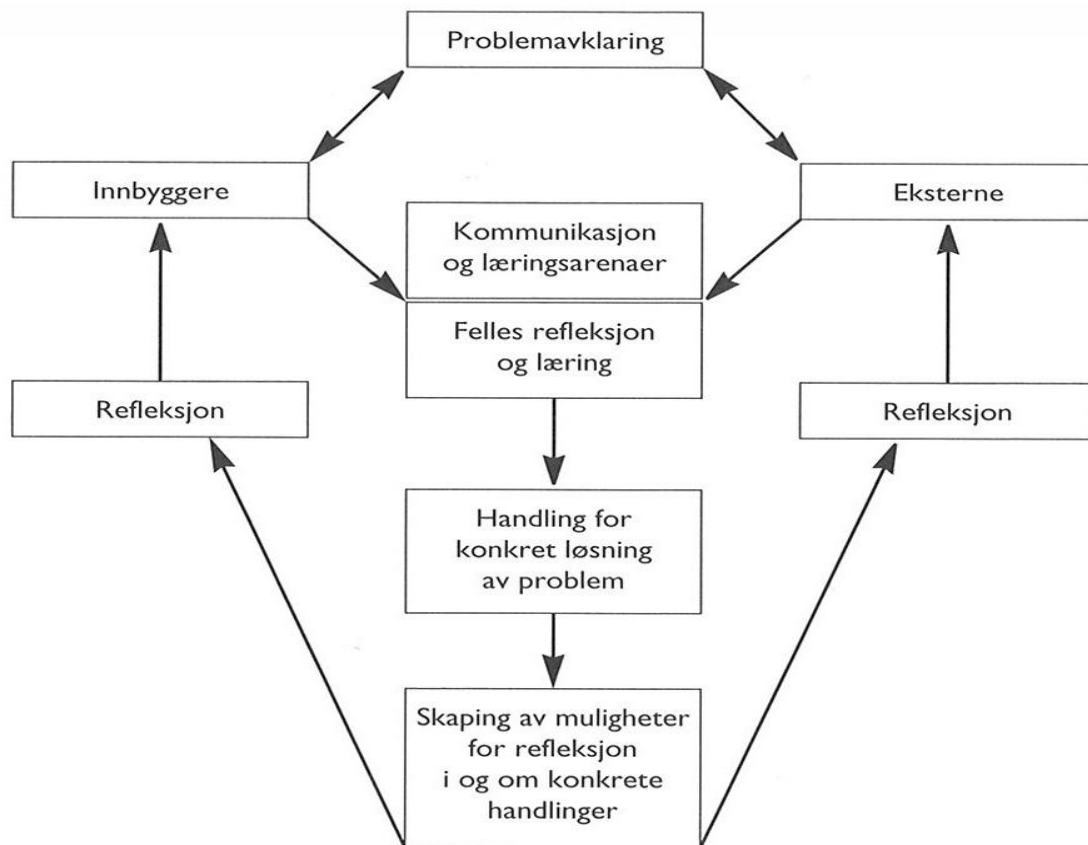
fungerer på bakgrunn av medlemmene sine evner til å fungere og samhandle i lag på måtar som er gevinstgjevande for organisasjonen. Samarbeidsreglane er sjeldan nedfelte skriftleg i organisasjonar, men stadig eksperimentering og refleksjon vil inngå i ein grunnleggjande og kontinuerleg læringsspiral.

Organisasjonsutvikling handlar blant anna om tilrettelegging, systematisering og strukturering, som må til for å skape ein arena for samarbeid, endring, utvikling og læring på arbeidsplassen. Det er mange prosessar i eit slikt utviklingsarbeid. Blant anna må det eksistere ei utfordring eller eit ønskje om forbetring i organisasjonen, ein må stake ut målsetjingar og motivere til nytenking blant dei tilsette. I mange tilfeller er det vanleg å søkje hjelp utanfrå i slike utviklingsprosessar. Denne hjelpa kan sjåast på som ei konsulentteneste i ein innovasjonsprosess. Innovasjon handlar om ei planlagt endring til det betre av dagens situasjon. Det vert difor viktig å avklare nøyre kva prosessane går ut på og kva oppfatning dei ulike involverte partane har av dei.

Organisasjonsutvikling forstås som en samskapt læringsprosess hvor problemeierne og de(n) utenforstående prosessaktøren(e) inngår i en felles læringsprosess for å utvikle konkrete løsninger på utfordringer for organisasjonen.¹³⁰

Alle aktørane i ein organisasjonsutviklingsprosess deltek i den same kollektive læringsprosessen. Morten Levin og Roger Klev presenterer den samskapte læringsmodell som ein strategisk modell i organisasjonsutviklinga. Den handlar i grove trekk om at alle deltakarane i ein organisasjon må inkluderast i prosessen, at dei kommunikative prosessane må integrerast, og at ein må skape felles arenaer for læring, kommunikasjon og refleksjon. Målet er å komme fram til konkrete løysingar på organisasjonsmessige problemstillingar og å integrere læringsprosessen i organisasjonen si daglege verksemd slik at den eksterne aktøren vert overflødig.

¹³⁰ Levin og Klev, 2006:70



Figur 2, Den samskapte læringsmodell¹³¹

Ein må skape arenaer der både interne og eksterne aktørar i prosessen møtest og utvekslar sin særskilde kompetanse på området. Dei ulike partane har ulik kunnskap, informasjon og erfaringar, og det er viktig at dei møtast, både i lag og kvar for seg. Trass i ein samskapt læringsmodell og læring i fellesskap, har partane også behov for individuell refleksjon. Ulikskapen i kunnskapane deira vil vere med på å framkalle nye tenkjemåtar og moglegheiter, og det er ofte i dei mest ubehagelege diskusjonane mellom desse to læringsløyfene at gode løysingar oppstår. Levin og Klev har også delt organisasjonsutviklingsprosessen inn i tre fasar: den første er avklaring av problem eller utfordring, den andre er oppstart og igangsetjing, den tredje er den kontinuerlege læringsspiralen. Både dei to læringsløyfene og dei tre fasane i organisasjonsutviklingsprosessen er integrerte i den samskapte læringsmodellen.

Problemavklaringa kan ofte vere ein kritisk fase. Det er difor viktig å nytte god tid på denne og ikkje gå for den første og tilsynelatande beste løysinga. Det er vanleg at både dei interne

¹³¹ Levin og Klev, 2006:77

og dei eksterne definerer problem og utfordringar sett frå deira ståstad, utan å dra inn fleire ledd i organisasjonen. Leiinga i ein organisasjon kan ikkje klare å gi fullgode svar på korleis utfordringane vert opplevd på alle nivå i organisasjonen, og det kan bli sett i gang prosessar som ikkje majoriteten av dei tilsette får eigarkjensle over og ikkje ønskjer å delta i. Dette kan igjen føre til at utviklingsprosessen stagnerer eller endar opp i bortkasta arbeid. Heller ikkje konsulentane kan klare å definere korleis ei utfordring vert opplevd i sjølve organisasjonen. Avklaring av problemstilling krev at alle partar vert inkluderte og kan spegle sine synspunkt mot kvarandre. Ein kan nå brytingspunkt som kan føre til gjensidig påverknad, og nye problemstillingar kan verte aktuelle. Diskusjon omkring problemfeltet vil kunne føre til ny innsikt og avdekking av meir grunnleggjande utfordringar. Dersom ein kjem fram til ei problemkjerne, må ein vidare avgrense kva målsetjingar ein ønskjer å arbeide mot og legge ein strategi for prosessen som alle kan føle seg vel med.

I oppstartsfasen byrjar arbeidet med å få i gang prosesstenkinga, fjerne gamle og inngrodde rutinar og tenkje langsiktig. Det er nokså vanleg for den enkelte arbeidar på "golvet" å tenkje at ein ikkje spelar ei så stor rolle i spelet og at det ein sjølv gjer ikkje kan føre til noko revolusjonerande for organisasjonen. Det kan vere strategispel frå leiinga og konsulentane si side å setje i verk relativt enkle og lettløse utfordringar som ei byrjing. Slik kan ein overvinne pessimisme og få kvar enkelt til å sjå at det ein sjølv gjer også har nytteverdi. Det er også viktig å avgrense læringsaktivitet og arenaen i forhold til kontekst, deltakarar, problemstilling og organisasjonen sine omgjevnader. Ein eventuell konsulent bør ha god innsikt i ulike arbeidsmetodar og korleis forskjellige arenaer kan fungere. Dette kan langt på veg vere utslagsgjevande i ein organisasjonsutviklingsprosess.

Den siste fasen i den kontinuerlege læringsspiralen handlar om den nyvunne innsikt, som kjem fram gjennom ein kollektiv refleksjonsprosess som løysing på eit problem. Denne nye innsikta kan skape grunnlag for betring av eigen praksis og nye organisasjonsmessige tiltak. I ein lang prosess må ein lære seg å akseptere å arbeide med problemstillingar som ein ikkje ser nytta av der og då. Fordi det er eit lite ledd i ein lengre prosess, må ein lære av det å prøve og feile. Dersom prosessen fungerer, vil resultata blant anna vise seg gjennom at organisasjonen blir betre på å utføre dei riktige arbeidsoppgåvene og generelt sett blir betre til å handtere utfordringar og problem. I tilfelle prosessen vert broten bør ikkje partane skiljast utan å lære kvifor det ikkje fungerte. Levin og Klev kallar dette for 60/60-regelen. Dei meiner det tek 60 sekundar å seie kvifor det ikkje fungerte. Deretter bør ein bruke 60 minutt på å reflektere over

og få innsikt i kvifor prosessen ikkje fungerte som den skulle, kva som eventuelt kunne vore gjort annleis og korleis ein kan prøve på nytt seinare.

5. Refleksjon

Det er prosessen gjennom utarbeiding av problemstilling, metodiske vurderingar og arbeidet i forhold til sentrale føringar og pedagogisk faglitteratur som har lagt grunnlaget for refleksjonen.

Metodiske vurderingar kring hermeneutikk og dokumentanalyse medfører ein arbeidsmåte der ein kan freiste å belyse røynda ut ifrå teori og meiningsforståing. På denne måten kan ein oppnå auka innsikt og forståing, noko som nettopp må vere målet for pedagogisk forskning og utviklingsarbeid. Ein må studere både delar og heilskap for å utvide eigen forståingshorisont og kunne setje mindre delar og hendingar inn i ein større samanheng.¹³² Med den hermeneutiske tilnærminga såg vi at det er usemje kring det å vere i stand til å opptre objektivt i ein forskingsprosess. Gadamer hevdar at eins føreforståing vil ha påverknad på korleis ein reflekterer. Mitt mål er ikkje å generalisere i stor grad, men som pedagog å få auka innsikt og forståing i kva kompetanseutvikling inneber. Eg vil vere bevisst mine føresetnader i prosessen, og at eg med min bakgrunn og som pedagog vil reflektere over eit materiale i lys av det. Andre kan tolke det same materialet på ein heilt anna måte. Men det eg kjem fram til gjennom refleksjonsprosessen kan også vere med på, ved hjelp av den hermeneutiske sirkel, å skape ein felles forståingshorisont med andre.

I dei sentrale føringane vert det gjort greie for nokre av retningslinjene i forhold til kompetanseutvikling og systemretta arbeid mellom det spesialpedagogiske og allmennpedagogiske arbeidsfeltet. Etter å ha studert sentrale føringar for dei seinare åra, tykkjer eg å sjå vektlegging av viktige saker som kompetanseutvikling i skulen, men relativt lite i forhold til korleis å få det til i praksis. Læreplanar og reformer sine målsetjingar vil truleg bli betre realiserte dersom retningslinjene vert meir praktisk orienterte og i større grad gir konkret vegleiing for gjennomføring. Det vert opp til den enkelte skule å planlegge og gjennomføre korleis dei ulike reformene skal innførast, og det vert i stor grad opp til det pedagogiske samarbeidet ved skulen å finne vegen fram til målet.

Gjennom systemteori kan ein få større forståing for kva det vil seie å tenkje i systemperspektiv og arbeide systemretta. Organisasjonsteori omhandlar blant anna nødvendige føresetnader og utviklingstiltak som må til for at ein organisasjon skal bli

¹³² Norborg, 1981:71-72

lærande. Sjølv om kompetanseutvikling og systemretta arbeid i dag er gjennomgåande tema både i sentrale føringar og i faglitteraturen, har det ikkje alltid vore slik. Pedagogisk faglitteratur har i seinare tid, særskilt frå midten av 1980-talet og utover, fått auka fokus på samarbeid, kollektive læringsprosessar og kompetanseutvikling. Dette kan vere med på å forklare at teorien på dette området i stor grad er samstemt. Etter mine søk i pedagogisk faglitteratur å dømmе, er synet på kompetanseutvikling og systemretta arbeid i stor grad framtidsretta og positivt.

På bakgrunn av metodiske vurderingar, sentrale føringar og teori vil eg freiste å reflektere kring problemstillinga:

Korleis kan ein gjennom systemretta arbeid fremje kompetanseutvikling mellom det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidsfeltet i skulen?

Oppgåveprosessen til no gjennom arbeid med metodiske vurderingar, sentrale føringar og pedagogisk faglitteratur har ført til at det har utvikla seg nokre delproblemstillingar. Desse kan hjelpe meg med å halde fokus på kva det er problemstillinga verkeleg spør etter, og til å skape progresjon og kontinuitet i oppgåva. Delproblemstillingane kan vere med på å konkretisere og utdjupe dei ulike delane og heilskapen i oppgåva og kan bidra til ei meir strukturert framstilling i refleksjonsprosessen. Desse blir etter kvart operasjonaliserte og kan fungere som verky i det vidare arbeidet.

Omgrepa systemretta arbeid og kompetanseutvikling er som tidlegare nemnt relativt nye. Eg ønskjer å reflektere over kva utfordringar og konsekvensar arbeidet med kompetanseutvikling og systemretta arbeid medfører for det spesialpedagogiske arbeidsfeltet, det allmennpedagogiske arbeidsfeltet og i samarbeid mellom desse to felta. Systemretta arbeid er eit vidt omgrep og kan omhandle ulike typar arbeidsstrukturar. Det kan difor vere nyttig å konkretisere kva systemretta arbeid krev og kan innebere i skulen. Dei sentrale føringane gjer relativt lite greie for den praktiske gjennomføringa og vegleiinga undervegs i implementeringsfasen av nye krav og reformer, til dømes når det gjeld kompetanseutvikling. Eg ønskjer difor å reflektere kring ulike føresetnader som bør liggje til grunn for å få det til i praksis. Delproblemstillingane har følgjande tema:

- Utfordringar og konsekvensar i forhold til kompetanseutvikling og systemretta arbeid, på bakgrunn av sentrale føringar

- Konkretisering av systemretta arbeid i skulen
- Føresetnader for kompetanseutvikling i skulen

5.1 Utfordringar og konsekvensar i forhold til kompetanseutvikling og systemretta arbeid, på bakgrunn av sentrale føringar

Som vi såg i retningslinjer for kompetanseutvikling i kap. 3.1, kan ein når det gjeld pedagogisk kompetanseutvikling skilje mellom ulike individuelle kompetanseområde og korleis den organisatoriske kompetanseutviklingsprosessen føregår. Kompetanseområda skildrar den kompetansen som dei opplæringsansvarlege i skulen skal ha for å kunne utføre sitt arbeid i tilfredsstillande grad. Det er desse kompetanseområda ein i fellesskap bør arbeide med for å fremje kompetanseutvikling.

Kompetanseomgrepet har fått ulike tilnæringsmåtar og uttrykksformer i ulike vitenskaplege samanhenger. Nordhaugs definisjon samsvarar med det kompetanseomgrepet som eg ser føre meg i samband med kompetanseutvikling i skulen. Kompetanse vert nettopp definert som den kunnskap, dei ferdigheitene og evnene ein har til å utføre eit arbeid.¹³³ Kunnskap kan vi forstå som vitenskap innan ulike emneområde, ferdigheiter som kapasitet til å handle i bestemte mønster, og evner som dei eigenskapar ein har til å utøve og utvikle kunnskap og ferdigheiter.¹³⁴

Jfr. kap. 3.1.1 er nokre av kompetanseområda som skal beherskast i skulen, ifølgje St.meld. nr. 30 (2003-2004), fagleg, pedagogisk og didaktisk kompetanse.¹³⁵ Desse kompetanseområda utfordrar dei opplæringsansvarleges yrkespraksis og bør inngå i eit samarbeid. Då kan ein gjennom systemretta arbeid fremje kompetanseutvikling mellom det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidsfeltet i skulen. Kompetanseområda gjenspeglar seg i elevanes læring, men kan også spele ei stor rolle i utviklinga av lærings- og kompetansmiljøet blant dei opplæringsansvarlege i skulen. Dei evnene ein har til å utvikle eit godt og tilpassa opplæringstilbod for elevane, kan i stor grad overførast til ein kompetanseutviklingsprosess blant dei tilsette i skulen. Endrings- og utviklingskompetanse er også to kompetanseområde som ikkje kan utelukkast i samarbeid, læringsprosessar og kompetanseutvikling på skulenivå.

¹³³ Nordhaug og Brandi, 2004:29, jfr. kap 1.3

¹³⁴ Nordhaug mfl., 1990:313

¹³⁵ St.meld. nr. 30 (2003-2004), s.94

Det er også nødvendig med tilstrekkeleg sosial kompetanse for å vere i stand til å samarbeide med andre. Yrkesetisk kompetanse er viktig for at dei opplæringsansvarlege skal kunne stå for sine val og handlingar, og det bidreg til at ein betre er i stand til å reflektere over eigen profesjonell yrkespraksis. Dei ulike kompetanseområda kan omhandle spesifikk kunnskap på eit snevert område, eller meir generell kunnskap som kan vere nyttig over fleire arenaer og i fleire høve.

Ei utfordring for kompetanseutvikling og systemretta arbeid vil for alle opplæringsansvarlege i skulen vere å ha kunnskap, ferdigheiter og evner innan desse ulike kompetanseområda. Vidare må ein ha evna til å utveksle kunnskapen ein har innan fagleg, pedagogisk og didaktisk område. Utvekslinga kan til dømes gjelde gode metodar i leseopplæringa for elevar med særskilde behov. Ved utveksling og utvikling av kunnskap, informasjon og erfaring blant dei opplæringsansvarlege, blir ein i stand til å skape læring og forståing i fellesskap. Denne måten å utveksle og utvikle kompetanse på er kanskje meir effektiv for å skape eit heilskapleg opplæringstilbod for eleven på, enn at kvar enkelt lærar jobbar individuelt og må basere alt arbeid på egne erfaringar.

Det er den individualistiske og statiske skulekulturen som har dominert skuleorganisasjonen i mange år. I dag har dei tilsette i skulen stadig nye reformkrav å ta stilling til og det er auka behov for å utvikle nye forståingsmåtar, handlingsevner og arbeidsformer. Sentrale føringar har lagt opp til ei meir kollektiv lærarrolle frå 1980-talet og framover. Implementering og tilpassing av nye arbeidsformer og krav er tidkrevjande og ein kan miste motivasjon og engasjement dersom kvardagen støtt er prega av slikt utviklingsarbeid. Sjølv om reformene er meint for å forbetre kvaliteten i skulen, kan arbeidet dei medfører slite på dei opplæringsansvarlege og i verste fall føre til det motsette. Når ei reform skal implementerast, vil ein blant anna trenge tid, ressursar, tillit og samarbeid for å få det til. Dette er utfordringar som vil krevje høg omstillingsevne, tru på eigen yrkesprofesjonalitet og sjølvstende. Betra samordning mellom dei tilsette vil gjere utviklingsarbeidet lettare. Skuleeigaren har eit stort ansvar i denne prosessen, fordi det er han som står ansvarleg for at skulen til ei kvar tid har tilstrekkeleg og tilfredsstillande kompetanse. Han er også ansvarleg for å legge til rette for nye strategiar og metodar for utvikling og læring blant personalet.¹³⁶

¹³⁶ Opplæringslova 1998, §10-8

På bakgrunn av sentrale føringar og teori kring systemretta kompetanseutvikling, ser ein at det i aukande grad vert fokusert på samordning av kompetansen i skuleverket, samarbeid og læring av kvarandre. Gjennom systemretta arbeidsprofil kan ein fremje utvikling og styrking av ein organisasjon sin kollektive kompetanse. Med kollektiv kompetanse forstår eg ein stabil grunnlagsbase for fellesskapstenking. Eit system, anten det spesialpedagogiske eller det allmennpedagogiske arbeidsfeltet, vil utgjere noko meir enn ei samling av enkeltindivid.¹³⁷ Og den kompetansen som eit kollegium eller ein organisasjon utvekslar og utviklar i eit fellesskap, utgjer eit sterkare grunnlag enn summen av kvart enkeltindivid sin kompetanse. Det handlar i stor grad om at ein ikkje kan operasjonalisere det samspelet og dei relasjonane som føregår i ei menneskegruppe. Kompetanse som oppstår i samspel med andre, kan ikkje alltid førast attende til det enkelte mennesket. Ein person sin kompetanse kan seie noko om denne personen, noko om den kunnskapen, dei ferdigheitene og evnene dette mennesket har. På same måte kan organisasjonen sin kollektive kompetanse fortelje den utanforståande noko om kva organisasjonen er, står for, arbeider mot og ønskjer med si daglege verksemd.¹³⁸

Nordhaug hevdar at all kompetanseutvikling har med læring å gjere.¹³⁹ Læring er ein aktivitet og kompetanseutviklingsomgrepet uttrykkjer dynamikk. Omgrepet læring har alltid eksistert i skuleverksemda. I dei seinare åra har også omgrep som livslang læring og lærande organisasjonar fått auka merksemd, både i utdanningspolitikk og pedagogisk faglitteratur.¹⁴⁰ Pedagogisk kompetanseutvikling vil ideelt sett innebere ein livslang læringsprosess. Ein prosess som ikkje når ei ønska målsetjing og vert avslutta, men som utviklar seg til ei samarbeidsform og integrerast i skulekvardagen. Ein kan ikkje forvente at ein som pedagog nokon gang vil verte ferdig utlærd. Som yrkesutøvar i ein hektisk skulekvardag vil ein trenge kontinuerleg vidareutvikling og fornying av den kompetansen ein allereie har, men også moglegheiter for å tileigne seg ny kompetanse. Ein slik livslang læringsprosess kan gi mange positive verknader og bidra til at nasjonale overordna prinsipp vert realiserte. Skulen er ein ”levande” organisasjon og treng meir enn ei kopling i maskineriet for å skape grunnleggjande endringar i verksemda.

Det kompetanseintensive samfunnet vårt satsar i aukande grad på kompetanse, både individuell og kollektiv. Det har samanheng med at strukturane i organisasjonar flatar ut,

¹³⁷ Moe, 1995:31-32

¹³⁸ Nordhaug og Brandi, 2004:30-32

¹³⁹ Nordhaug og Brandi, 2004:41

¹⁴⁰ St.meld. nr. 42 (1997-1998), s.65, NOU 1997:25:15

samarbeidsforpliktingane aukar og leiar og arbeidar regjerer i større grad same golvet. Dette krev at skulen som organisasjon tek eit felles ansvar for kontinuerleg sjølvutvikling der ein stadig forsøker å betre dagens praksis. I kompetanseutviklingsprosessar vil ein mest sannsynleg ha størst utbytte dersom ein ser fleire faktorar i samspel og ikkje satsar alt på eit mindre område. Med dette meiner eg at ein bør sjå dei eksisterande kompetanseområda, utvikle metodar for å vidareutvikle desse og i tillegg sjå kva ny kompetanse skulen kan ha behov for.

Det kan vere lønnsamt å drive kontinuerleg læring på arbeidsplassen, vidareutvikle eksisterande kompetanse og utvikle ny kompetanse. Kompetanseutvikling på arbeidsplassen kan fungere som læringsretta samarbeid og fellesskapslæring i grupper, der ein utvekslar sine tankar, tvil og teoriar. Kvar enkelt sin kompetanse er ein ressurs og i eit samarbeidsperspektiv kan ein undre saman og lære av kvarandre. Dei beste løysingane kan utviklast ved å kollektivisere, nytte og vidareutvikle tilgjengelege ressursar. Den kunnskap, informasjon og erfaring ein får, anten gjennom formell eller ikkje-formell læring, må overførast til eigen praktisk yrkesteori. Dette er truleg ein enklare prosess når læringa føregår i same kontekst som arbeidet.

Ifølgje St.meld. nr. 23 (1997-1998) bør ikkje kompetanseutvikling i skulen baserast på urealistiske målsetjingar om at alle skal ha inngåande kunnskap om alt, men at alle skal lære litt om det meste.¹⁴¹ Det er viktig å vere open for tileigning av ny kunnskap, men det er også viktig å halde ved like den kompetansen ein allereie har.¹⁴² Kanskje er ein konsekvens av kontinuerleg kompetanseutvikling at tradisjonelle skiljelinjer mellom ulike arbeidsfelt i skulen ikkje lenger er så markerte. Det vert ofte forventa at ein person med spesialpedagogisk utdanning har meir grunnleggjande kompetanse kring elevar med særskilde behov enn ein allmennlærer. Men dette treng ikkje alltid å vere tilfelle, fordi skular som kontinuerleg satsar på kompetanseutvikling og læring i fellesskap vil kunne utvikle kompetanse som ikkje er forventa ut ifrå den utdanningsbakgrunnen ein har.

¹⁴¹ St.meld. nr. 23 (1997-1998), s.32

¹⁴² St.meld. nr. 30 (2003-2004), s.26-27

5.1.1 Kompetanseutvikling og systemretta arbeid innanfor det spesialpedagogiske arbeidsfeltet

Dei ulike kompetanseområda som det i St.meld. nr. 30 (2003-2004) og St.meld. nr. 48 (1996-1997) vert hevda at lærarar i skulen skal beherske, vil gjelde både spesialpedagogar og allmennpedagogar. Det vert blant anna hevda at ein skal ha fagleg, pedagogisk og didaktisk kompetanse.¹⁴³ Innanfor det spesialpedagogiske arbeidsfeltet inneber fagleg kompetanse blant anna kunnskap og evner til å tileigne elvar med særskilde behov, kunnskap, evner og verdiar. Pedagogisk og didaktisk kompetanse kan vise seg i dei evnene spesialpedagogen har til å på best mogleg måte planlegge, gjennomføre og vurdere sitt eige undervisningsopplegg. Dersom progresjonen stagnerar i utviklinga med lese- og skrivevanskar, kan det til dømes vitne om manglande didaktisk kompetanse hjå spesialpedagogen.

Samarbeid med andre opplæringsansvarlege som lærarar ved same skule eller eksterne ressursar som PPT og ulike kompetansesenter, vil krevje sosial kompetanse. Ein må som yrkesutøvar ha evna til både å søkje og til å ta i mot hjelp frå andre, kommunisere og vere i stand til å samarbeide kring ulike utfordringar. Det er blant anna stadfesta i Opplæringslova at PPT skal hjelpe skulen i arbeidet kring kompetanseutvikling, med målsetjing om eit best mogleg tilbod for elevar med særskilde behov.¹⁴⁴

Kompetanseutvikling innanfor det spesialpedagogiske arbeidsfeltet inneber blant anna at dei ansvarlege for spesialundervisninga, må utveksle og samarbeide kring kunnskap, informasjon og erfaringar. Prinsippa om tilpassa opplæring for elevar med særskilde behov krev høg kompetanse blant dei opplæringsansvarlege.¹⁴⁵ Eit internt samarbeid basert på kommunikasjon og informasjon kan fungere som kvalitetssikring for den kompetansen ein allereie har. Det fungerer positivt i forhold til bevisstgjerjing av eige arbeidsfelt og eigne arbeidsoppgåver å delta i kompetanseutviklande samarbeid saman med andre arbeidsfelt og system. Både skulen og arbeidsfeltet sjølv kan få ei oversikt over kva type kompetanse ein stiller sterkt med og kva område ein kan trenge utvikling innan. Det vert også vektlagt i St.meld. nr. 23 (1997-1998) at skulen bør samordne og utveksle den spesialpedagogiske kompetansen ein har, for å vidareutvikle den og klare å ta i bruk dei ressursane ein har tilgang

¹⁴³ St.meld. nr. 30 (2003-2004), s.94

¹⁴⁴ Opplæringslova 1998, § 5-6

¹⁴⁵ St.meld. nr. 23 (1997-1998), s.21

på.¹⁴⁶ Med bakgrunn i det overordna prinsippet om eit inkluderande opplæringstilbod for alle, vert det hevda at dei med spesialpedagogiske oppgåver i skulen også spelar ei viktig rolle i arbeidet med å planlegge og legge til rette for ordinær undervisning. Dette bidreg til at flest mogleg elevar kan delta i den vanlege klasseromundervisninga og at færrest mogleg må takast ut av konteksten for å få spesialundervisning.

5.1.2 Kompetanseutvikling og systemretta arbeid innanfor det allmennpedagogiske arbeidsfeltet

Kompetanseområda som er beskrive i kap. 5.1.1 gjeld også for det allmennpedagogiske arbeidsfeltet, men med ei noko anna vinkling. Medan kompetanse innanfor det spesialpedagogiske feltet i stor grad gjeld elevar med særskilde behov, handlar det allmennpedagogiske feltet hovudsakleg om generell kompetanse til det totale opplæringstilbodet. Didaktisk kompetanse innanfor det allmennpedagogiske arbeidsfeltet gjeld i større grad planlegging, gjennomføring og evaluering av eit fullstendig undervisningsopplegg for ein klasse, enn eit undervisningsopplegg for ein enkeltelev.

Kompetanseutvikling innanfor det allmennpedagogiske arbeidsfeltet inneber på same måte som innanfor det spesialpedagogiske arbeidsfeltet, at alle ansvarlege for det ordinære opplæringstilbodet utvekslar kompetanse i forhold til ulike utfordringar. Ifølgje Opplæringslova skal dei opplæringsansvarlege blant anna sørge for at elevane utviklar eit felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag.¹⁴⁷ For å oppnå dette er det sannsynlegvis ein føresetnad at også lærarane baserer seg på eit felles grunnlag, der kunnskap, kultur- og verdigrunnlag ikkje motarbeider kvarandre i stor grad.

Det vert i dag stilt store krav til den enkelte lærar fordi den hurtige samfunnsutviklinga medfører reformer og krav som skal innførast i skulen. I mangel på ressursar er det kanskje slik at allmennlærarar utfører arbeidsoppgåver som spesialpedagogar kan vere meir kompetente til. Det er viktig å føle at ein har kontroll på det ein driv med og at ein innanfor eige arbeidsfelt kan kommunisere med kollegaer kring utfordringar og krav ein vert stilt overfor. Samtidig er det viktig å vere open og engasjert til å tileigne seg utvida og ny

¹⁴⁶ St.meld. nr. 23 (1997-1998), s.31

¹⁴⁷ Opplæringslova 1998, §1-2

kompetanse. Å arbeide med oppgåver innanfor eit relativt ukjent arbeidsfelt set krav til endrings- og utviklingskompetanse.

Frå midten av 1980-talet til blant andre St.meld. nr. 31 (2007-2008) viser utviklinga tydeleg kollektivisering av arbeidsformer, vektlegging av utvikling og kontinuerleg læring i skulen. Utveksling av kompetanse i eit kollegium på arbeidsstaden vert i aukande grad vektlagt som kompetanseutvikling, nesten i like stor grad som etter- og vidareutdanning. Det er dei tilsette som sit på kompetansen og utgjer ressursane blant dei opplæringsansvarlege i skulen. Men det er skuleleiinga som må organisere for samarbeid og utveksling av kunnskap, informasjon og erfaringar, både innanfor det spesialpedagogiske arbeidsfeltet, det allmennpedagogiske arbeidsfeltet, og i samarbeidet mellom desse to.¹⁴⁸

5.1.3 Kompetanseutvikling og systemretta arbeid i samarbeid mellom det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidsfeltet

For kompetanseutvikling *mellom* det spesialpedagogiske arbeidsfeltet og det allmennpedagogiske arbeidsfeltet er overordna nasjonal målsetjing eit tilpassa opplæringstilbod for kvar einskild elev, i ein inkluderande skule.¹⁴⁹ Det er i dei sentrale føringane eit gjennomgåande tema at ein må skape grunnlag for kontinuerlege læringsprosessar, kompetanseutvikling, samordning og samarbeid i faglege fellesskap for å forbetre den enkelte elevs opplæringstilbod.¹⁵⁰ Den kompetanseutviklinga som føregår innanfor det enkelte arbeidsfeltet må vidareutviklast til eit systemretta arbeid for kompetanseutvikling, i samarbeid mellom det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidsfeltet. Det er då viktig at det innanfor kvart arbeidsfelt føregår utveksling av kunnskap, informasjon og erfaring og at ein får til eit samarbeid der systema kjem saman og kan lære av kvarandre.

Kompetanseutvikling og systemretta arbeid i samarbeid mellom det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidsfeltet inneber blant anna samordning og vidareutvikling av personalet sin kunnskap og kompetanse. Med samordning tenkjer eg at dei to felte utvekslar kunnskap og finn felles løysingar som er positivt utviklande for eleven. Vidareutvikling av

¹⁴⁸ St.meld. nr. 30 (2003-2004), s.99

¹⁴⁹ St.meld. nr. 23 (1997-1998), s.21

¹⁵⁰ St.meld. nr. 42 (1997-1998), s.65, NOU 1997:25:15, NOU 2003:16:11-12, St.meld. nr. 30 (2003-2004), s.99, St.meld. nr. 31 (2007-2008), kap.3.4.2

personalet sin kompetanse kan innebære nytenking for læring i fellesskap, samarbeid og nye arbeidsmetodar. Det kan dreie seg om organisering, pedagogisk rettleiing, avtalebasert samarbeid og metodar for å utvikle eit betra læringsmiljø blant dei opplæringsansvarlege.¹⁵¹ Eit slikt kompetanseutviklande systemarbeid kan bidra til eit breiare perspektiv og felles løysingar, i staden for at ulike fagpersonar sit på kvar sine kunnskapsområde og berre ser sin eigen måte å løyse utfordringar på. Samordning og systemretta arbeid mellom det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidsfeltet kan bidra til utvida fokus, realisering av læreplanens prinsipp og mål og ei kvalitetssikring av eleven sitt opplæringstilbod.¹⁵²

Når det gjeld systemretta arbeid i skulen er det også aktuelt å samarbeide med utanforståande kompetanseressursar. Med fokus på systemet bør ein vere i stand til å sjå mange av dei faktorane som eleven til dagleg er i kontakt med og ikkje trekkje forhasta slutningar i forhold til årsak og verknad. Eleven sin skulekvardag er eit komplekst nettverk bestående av ulike systemfaktorar og dess betre samordning det er mellom dei system som eleven opptrer i, dess betre vil ein sjå dei komplekse samanhengane. Dei sentrale føringane vektlegg at særskilt PPT, men også andre eksterne kompetanseressursar, har eit ansvar når det gjeld skulen sin kompetanseutviklingsprosess.¹⁵³ Tenesta skal fungere som støtte for skulen og kan bidra med blant anna målfokusering, motivasjon, rådgjeving og kursing.

5.1.4 Samandrag

Kompetanseomgrepet femner som vi har sett vidt. I denne oppgåva vert omgrepet knytt til den kunnskap, dei ferdigheitene og evnene ein har til å utføre eit arbeid som pedagog i skulen. Kvar enkelt individ sit på ulike kompetanseområde som sentrale føringar krev at skulen som organisasjon skal ha, blant anna fagleg, pedagogisk, didaktisk, sosial og utviklingskompetanse.¹⁵⁴ Det er ei utfordring for skulen som organisasjon at dei opplæringsansvarlege skal ha kunnskap, ferdigheiter og evner innan kvart av desse kompetanseområda. Ingen kan likevel krevje at alle tilsette skal ha inngåande kunnskap om *alt*. Ein må heller lære av kvarandre og satse på å kunne *litt* om alt.

¹⁵¹ St.meld. nr. 30 (2003-2004), s.26-27

¹⁵² NOU 2003:16:247

¹⁵³ Opplæringslova 1998, § 5-6

¹⁵⁴ St.meld. nr. 30 (2003-2004) s.94

Sjølv om det meste er positivt med vidareutvikling av eksisterande kompetanse og utvikling av ny kunnskap, nye ferdigheiter og evner innan nye kompetanseområde, kan det kanskje verte litt overveldande til tider. Forventningspresset kan bli så stort at ein ikkje klarer å fokusere på det ein allereie kan, berre på å utvikle ny kompetanse i samband med skulen sin kompetanseutviklingsprosess. Kanskje viskar ein ut skiljelinjer mellom ulike arbeidsfelt dersom ein kontinuerleg skal lære om kvarandre sin kunnskap, informasjon og erfaring. Kanskje kan ein føle at vinninga går opp i spinninga og få redusert motivasjon for utviklinga dersom ein veit at ein i nærmaste framtid skal skifte jobb. Kanskje burde det eksistert dokumentasjonsordningar for den realkompetansen som ein oppnår gjennom kompetanseutvikling på arbeidsplassen, ved ikkje-formell læring.

Det er ikkje lange tradisjonar i skulen for utveksling og samarbeid kring individuelle kompetanseområde. Stadig nye reformer og krav dei seinare åra, med målsetjing om eit kvalitativt betre opplæringstilbod for den enkelte elev i skulen, krev likevel nytenking og nyskaping blant dei tilsette i skulen. Dette har utløyyst meir kollektive arbeidsformer der dei opplæringsansvarlege må fokusere på eiga evne til omstilling og endring, sin yrkesprofesjonalitet og sjølvstende. Det er skuleeigaren som har ansvar for at skulen har den kompetansen den skal og for at dei tilsette får høve til å vidareutvikle seg og lære.¹⁵⁵ Kompetanseutvikling handlar om læring og den læringsaktiviteten som føregår på arbeidsstaden er ofte av stor eigen- og fellesverdi for yrkesutøvarane, på same tid som det vil komme eleven til gode. Pedagogisk kompetanseutvikling bør integrerast som ein livslang læringsprosess for dei tilsette i skulen.

Innanfor det spesialpedagogiske arbeidsfeltet vil kompetanseutvikling blant anna innebere at ein som samla faggruppe utvekslar den kunnskap, informasjon og erfaring ein har på feltet. Dette kan bidra til kvalitetssikring for eigen kompetanse og bevisstgjerung av kva eigen yrkespraksis inneber. Det er i stor grad mykje det same kompetanseutvikling inneber for det allmennpedagogiske arbeidsfeltet. Det som derimot er ein tendens, er at det i mangel på ressursar innan spesialpedagogisk kompetanse er allmennlærarar som må hanskast med arbeidsoppgåver som dei ikkje alltid er kompetente til. Kommunikasjon og dialog med kollegaer innanfor same arbeidsfelt kan bidra til bevisstgjerung i forhold til kva ein bør og skal ha kunnskap om.

¹⁵⁵ Opplæringslova 1998, § 10-8

På same tid som det er viktig med samarbeid innanfor kvar sine arbeidsfelt bør ein også stille seg open for læring og utvikling i fellesskap med andre arbeidsfelt. Det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidsfeltet overlappar kvarandre i stor grad. Eit kompetanseutviklande samarbeid mellom desse kan difor vere med på å fremje realisering av den nasjonale målsetjinga, nemleg tilpassa opplæring for alle elevar i ein inkluderande skule.

5.2 Konkretisering av systemretta arbeid i skulen

Systemretta arbeid har som vi har sett fått større fokus og tyngde frå 1990-talet og utover. Omgrepet blei blant anna vektlagt i St.meld. nr. 23 (1997-1998), i den nye opplæringslova av 1998, i retningslinjene for PPT og i retningslinjene for prosjektet Samtak som følgde i kjølvatnet av desse. Men for at nye reformer skal implementerast trengs noko meir enn lovendingar og nye læreplanar. Pedagogisk utviklingsarbeid og profesjonsutvikling vil vere ein føresetnad for at ei vellukka utvikling skal finne stad.¹⁵⁶ Og som vi såg i kap. 3.2, ”Retningslinjer for systemretta arbeid”, vert det hevda at skulen må arbeide både individ- og systemretta for å kunne gi elevane det opplæringstilbodet som dei har krav på.

Men dels dreier det seg også om behov for meir generell pedagogisk rettleiing og hjelp til personalet i spørsmål om organisering og praktisk metode for å oppnå eit kvalitativt betre læringsmiljø, såkalla ”systemretta arbeid”.¹⁵⁷

Dette utdraget frå St.meld. nr. 23 (1997-1998) viser til kva systemretta arbeid verkeleg inneber. Slik eg ser det vil pedagogisk rettleiing og kollektivisering av arbeidsoppgåver handle mykje om det same. Ein må opne opp for innsyn slik at ein gjennom tilbakemeldingar og konstruktiv kritikk kan utvikle seg sjølv som yrkesutøvar. Meir hjelp og støtte til organisering og praktisk metode vil også i stor grad handle om betre samordning mellom dei tilsette. Som tilsett i ein organisasjon må ein stå saman og arbeide for å utvikle verksemda i same retning. Ein bør kunne søkje rettleiing og hjelp, både utan ifrå og av kollegaer i same organisasjon.

Ved systemretta arbeid må ein ha eit vidt perspektiv og vere i stand til å sjå og utnytte dei ressursane som ein har tilgjengeleg rundt seg. Ved å arbeide organisert og systematisk er ein i

¹⁵⁶ Johannessen, Kokkersvold og Vedeler, 2005:210, NOU 2003:16:297

¹⁵⁷ St.meld. nr. 23 (1997-1998), s. 11

større grad i stand til å integrere ein utviklingsprosess i den daglege verksemda. Som vi tidlegare har sett er ei gruppe eller eit system noko meir enn ei samling enkeltindivid.¹⁵⁸ Eit system omfattar dei relasjonane, posisjonane og spenningane som er mellom menneske og samla vil det vere ei kompleks eining. Samarbeid mellom ulike slike system kan fremje ein meir heilskapleg og samordna arbeidsprofil. Dette inneber at skulen som organisasjon gjennom systemretta arbeid kan framstå som betre organisert. Kollegiet står saman om opplæringsansvaret og er i stor grad samordna som ein heilskap i møte med ulike utfordringar. Systemretta arbeid kan blant anna fordre tverrfagleg samarbeid, noko som krev tileigning av kunnskap utover eige fagfelt. Eleven sitt opplæringstilbod vil sannsynlegvis opplevast som meir heilskapleg dersom eleven sine ulike mikrosystem, til dømes klasseundervisninga, skulefritidsordninga og PPT samarbeider på tvers av sine fagfelt.

Møtet mellom ein spesialpedagog og ein allmennpedagog kan ikkje nødvendigvis karakteriserast som ei systemisk tilnærming. I denne oppgåva knyt eg systemretta arbeid i skulen opp mot eit organisert samarbeid mellom to system, det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidsfeltet. Desse ser eg på som to opne og sosiale system. Dei er opne og sosiale fordi enkeltindivid kan vere operative innanfor fleire forskjellige system og dei er opne for påverknad og kommunikasjon med andre og eksterne system.¹⁵⁹ Til dømes kan det spesialpedagogiske arbeidsfeltet fungere som *eit* system og det allmennpedagogiske arbeidsfeltet som eit anna, medan dei samla også er eit eige system. Ein deltakar innanfor det spesialpedagogiske systemet kan også delta innanfor PPT som igjen er eit eige system. Systema er komplekse og det vil alltid vere eit komplekst nettverk av faktorar som står i gjensidige avhengig- og påverknadsforhold til kvarandre. Ein må akseptere at skulen som organisasjon har eit mangfald av kompetanseområde. Energien bør heller nyttast til å organisere og vidareutvikle den mangfaldige kompetansen, enn til å stadig prøve å søkje oversikt og einskap.¹⁶⁰

For å få til kompetanseutvikling i skulen, der pedagogisk vegleiing og hjelp kring organisering og metodar for betring av eleven sitt opplæringstilbod går føre seg, må ein skape system for utvikling og læring blant dei tilsette.¹⁶¹ Systemretta arbeid i skulen kan altså innebere at kollegaer med lik og ulik kompetanse kjem saman, skaper rammer for utveksling

¹⁵⁸ Moe, 1995:31-32, jfr. kap. 5.1

¹⁵⁹ Moe, 1995:55

¹⁶⁰ Moe, 1995:18

¹⁶¹ St.meld. nr. 23 (1997-1998), s.11, Opplæringslova 1998, §10-8

av kunnskap, informasjon og erfaring, og lærer og utviklar seg i eit fellesskap. Det kan vere kollegaer innanfor det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidsfeltet som utvekslar kompetanse kring elevar med ein bestemt diagnose, elevar sine behov, fungerande tiltak og vurderingsformer. Andre sin kompetanse vil alltid, i meir eller mindre grad, vere utfyllande i forhold til eigen kompetanse. Systemretta arbeid, både innanfor skulen og med eksterne kompetanseresursar som PPT og ulike kompetansesenter, kan altså bidra til utviding av eigen og felles forståingshorisont.

Systema i mellom treng ikkje alltid å verte einige om at det ein har kome fram til er den einaste og beste løysinga. Det er ikkje sikkert at det er den beste løysinga i det heile teke. Ein kan opplyse kvarandre kring eigen kunnskap, informasjon og erfaring. Dette kan føre til diskusjon og vidare grunnlag for nytenking og nye innfallsvinklar å sjå utfordringa frå. Det gode samarbeidet er ikkje nødvendigvis karakterisert av harmoni og samsyn.

Det treårige kompetanseutviklande Samtaksprosjektet, med målsetjing om å forbetre opplæringstilbodet til elevar med særskilde behov i ein inkluderande skule, er eit døme på systemretta arbeid i praksis. Systemperspektivet sto sentralt i Samtak og dersom ein ser skulen i eit systemperspektiv, ser ein at skulen som organisasjon stadig vert påverka av sine interne system som dei ulike klassar, kollegium, organisering og leiing. I tillegg vert skulen også påverka av ytre system som føresette, geografisk lokalisering og faglege instansar som PPT og Statleg spesialpedagogisk støttesystem (Statped).¹⁶² Dei ulike systema eller ledda står i gjensidige relasjonar, og endringar i eit ledd kan ha meir eller mindre påverknad på dei andre systema, også på det enkelte individ.

Eit døme på korleis endringar i eit system kan ha innverknad på eit anna er då Reform 94 vart innført. Dette vedtaket på statleg nivå fekk stor innverknad på klassen som sosialt system fordi det blei innført sikra skulerett til alle mellom 16 og 20 år. Tidligare var aldersspreinga i vidaregåande skuleklassar variert medan det i etterkant av reforma utvikla seg ei meir homogen alderssamansetjing. Tiltak vert stort sett alltid utvikla for å betre dagens situasjon, utan at det alltid er tilfelle. Dette fordi endringar i *eit* system kan resultere i meir eller mindre alvorlege konsekvensar i eit anna system.¹⁶³ Reform 94 var til dømes positiv i forhold til

¹⁶² Auestad, 2002:9

¹⁶³ Klefbeck og Ogden, 2005:51-52

sikring av skulerett for ungdom, på same tid som mange tidlegare opplevde det som positivt å ha vaksne til stades i undervisninga, blant anna som rollemodellar for dei yngre.¹⁶⁴

5.2.1 Systemretta arbeid i forhold til den enkelte elev

For at systemarbeidet skal ha nytteverdi er det viktig å ha hovudfokus på brukaren i systemet. Brukaren som i dette høvet er eleven, har krav på å få eit opplæringstilbod tilpassa sine behov og har lita nytte av å føle seg som ”kasteball” mellom ulike løysingsforslag. Det krev at dei opplæringsansvarlege klarer å skape eit konstruktiv samarbeid der dei tenkjer på elevens beste og er villige til å inngå kompromiss for å finne løysingar som kan fungere for alle.¹⁶⁵ Det er ikkje nødvendigvis noko motsetjing eller skilje mellom eit systemfokus og samtidig merksemd mot den enkelte elev, heller ei utviding i perspektiv. Ifølgje nokre av dei styrkingstiltaka det vart gjort greie for i St.meld. nr. 23 (1997-1998) skal PPT hjelpe skulen til eit større fokus på *brukaren* i systemet.¹⁶⁶ Betra samarbeid mellom brukar og hjelpar, mellom det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidsfeltet, mellom ein spesialpedagog og ein allmennlærer, vil vere viktig for å kvalitetssikre opplæringstilbodet for kvar enkelt elev.¹⁶⁷ Det kan føre til redusert avstand mellom elev og lærar og bidra til kvalitetssikring av opplæringstilbodet.

Når ein arbeider systemretta i forhold til kompetanseutvikling blant dei opplæringsansvarlege i skulen, arbeider ein indirekte systemretta i forhold til eleven. Kompetanseutvikling på organisasjonsnivå kan resultere i utviding av det vurderingsgrunnlaget ein har som lærar for å forstå og analysere samansette og utanforståande faktorar som kan påverke den enkelte elev.¹⁶⁸ Med eit systemperspektiv bør ein freiste å sjå moglege faktorar som kan spele inn og vere med på å avgjere vår forståing av ein situasjon. Dei opplæringsansvarlege har ulike erfaringar og forstår gjerne ein situasjon ulikt. Gjennom utveksling av kunnskap, informasjon og erfaringar samordnar ein dei opplæringsansvarlege i større grad.

Dei politiske programerklæringane er i dag framtrudande innan utdanningspolitikken og fremjar eit overordna prinsipp om å utvikle elevane sine evner og føresetnader, og at

¹⁶⁴ Auestad, 2002:8

¹⁶⁵ St.meld. nr. 23 (1997-1998), s.14

¹⁶⁶ Jfr. kap. 3.2

¹⁶⁷ St.meld. nr. 23 (1997-1998), s.14, s.32, jfr. kap. 3.2

¹⁶⁸ St.meld. nr. 23 (1997-1998), s.11

opplæringa skal tilpassast dei evnene og føresetnadane eleven allereie har.¹⁶⁹ Medan ein tidlegare tala om *integrering* er det i dag meir fokus på omgrepet *inkludering*. Mange vil seie at desse to omgrepa i stor grad taler same sak, medan andre hevdar at inkluderingsomgrepet omfattar noko meir enn integrering. I eit inkluderande opplæringsmiljø bør kvar elev føle tilhøyre og ha sin eigen plass i eit sosialt, fagleg og kulturelt fellesskap. Integreringsomgrepet kan ein forstå slik at nokon allereie er definerte som utanfor.¹⁷⁰

Ein har altså rett på å få opplæringstilbod i samsvar med egne behov, føresetnader og evner anten desse er ”normale”, over eller under gjennomsnittet. Sentrale føringar vektlegg at *alle* elevar skal få tilpassa opplæring i skulen og vere del av eit inkluderande opplæringsmiljø. Dei elevane som likevel ikkje får utbytte av det ordinære opplæringstilbodet har dermed rett på spesialundervisning.¹⁷¹ Blant anna ressursmangel kan føre til at ikkje alle elevar med behov for spesialundervisning får opplæringa tilrettelagt av ein spesialpedagog. Det kan i mange tilfelle vere allmennlærarar som utan spesialpedagogisk kompetanse har ansvar for elevar med særskilde behov i skulen. Spesialpedagogen kan også mangle relevant kunnskap, informasjon og erfaring som allmennlæraren har i forhold til enkeltelevar.

Eit kompetanseutviklande samarbeid mellom det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidsfeltet vil altså mest sannsynleg vere positivt for alle partar. Den enkelte lærar har ansvaret for å kartlegge elevane sine behov og gi kvar enkelt elev opplæring tilpassa sine behov. Kartlegging viser om ein elev har behov for spesialundervisning og tilgang på ressursar avgjer om det er mogleg å tilsette ein kompetent fagperson på jobben. Det er viktig med eit tett samarbeid mellom dei ansvarlege for spesialundervisning og dei som gir ordinær undervisning. Som i dei fleste andre organisasjonar vert arbeidsoppgåvene enklare å handtere og utfordringane færre dersom ein har eit nært samarbeid med kollegaer og eit godt arbeids- og læringsmiljø på arbeidsplassen.

I Samtaksprosjektet var individet i systemet eleven. Eleven står i gjensidig påverknadsforhold til omliggjande system i skulen, til dømes klassen, PPT, regelverk og læreplanar.

Bronfenbrenners økologiske miljømodell skildrar også samspelet mellom individ og

¹⁶⁹ Opplæringslova, 1998, §1-2, §1-3

¹⁷⁰ Ekeberg og Holmberg, 2001:33

¹⁷¹ Opplæringslova 1998, §5-1

system.¹⁷² Han vektlegg at eleven må sjåast i forhold til ulike miljø og at desse miljøa som utgjer eit samanhengande system, påverkar kvarandre. Slik eg ser det viser modellen nivåskilnader mellom ulike system som er gjensidig påverknadsdyktige og avhengige av kvarandre. Dette understrekar at ein må fokusere på ulike faktorar og sjå eleven i eit større perspektiv når ein arbeider systemretta.

I samband med eit kompetanseutviklande samarbeid mellom det spesialpedagogiske og allmennpedagogiske arbeidsfeltet, kan dei ulike systema i den økologiske miljømodell skildre ulike nivå. Til dømes kan makronivået som er overordna eksonivået, vise til dei sentrale føringane som den enkelte lærar i skulen har å forholde seg til. Dei sentrale føringane kan verke fjerne for den enkelte elev, men påverkar læraren sitt daglege virke og dermed også eleven. I systemperspektivet viser dette at det som skjer i overordna system og som ikkje nødvendigvis har direkte kontaktfunksjon med individet, likevel kan ha stor indirekte påverknadskraft. Eksosystemet er overordna mesosystemet og kan i noko grad samanliknast med skulen sin administrasjon og leiing. Dette er eit system som eleven sjeldan eller aldri er i direkte kontakt med, men som likevel kan ha stor innverknad. Eleven er deltakar og sentrum i den minste systemeininga, mikrosystemet. Det spesialpedagogiske og allmennpedagogiske arbeidsfeltet opptre som to mesosystem. For å gi eleven ei trygg og god utvikling er det viktig at dei mesosystema som har direkte kontakt med eleven samarbeider og dreg i same retning. Samarbeid mellom faggrupper, miljø og system kan føre til utveksling av kunnskap, informasjon og erfaringar, som igjen kan forbetre praksis, både lokalt og nasjonalt. Dette kan blant anna føre til ei betre forståing for den enkelte elev, der ein betre er i stand til å kartlegge behov, jobbe førebyggjande og til å finne strategiske og gode løysingar på ulike utfordringar. Eleven handlar ikkje berre ut ifrå sine individuelle føresetnader, men også ut ifrå sine posisjonar og relasjonar i dei ulike miljø og system han opptre i. Det er difor viktig at dei ulike systema som eleven møter dagleg er samordna og samarbeidsvillige i forhold til eleven sitt beste.¹⁷³

Systemretta arbeid i forhold til kompetanseutvikling har i dei fleste tilfelle relevans for den enkelte brukar fordi organisasjonen er *avhengig* av brukaren. Betra kompetanse vil ikkje vere naudsynt dersom det ikkje kjem brukaren til gode. Skulen som system vil altså ikkje ha behov

¹⁷² Bronfenbrenner, 1979:3, jfr. kap. 4.1.1

¹⁷³ Ogden, 1998:234

for kompetanseutvikling dersom ikkje målsetjinga er å forbetre og kvalitetssikre opplæringstilbodet til eleven.

5.2.2 Systemretta arbeid i forhold til organisatorisk kompetanseutvikling

Innan både sentrale føringar og organisasjonsteori vert kompetanseutvikling skildra som utviklinga mot ein *lærande organisasjon* og ein må skape kontinuerlege læringsprosessar for stadig å få til ei forbetring av verksemda. Senge er innan organisasjonsteori, ein av dei første som sette organisasjonslæring på dagsordenen og hevda at det krev læring i fellesskap og systemtenking for å skape kompetanseutvikling i organisasjonar. Vidare talar han om dei fem kjernedisiplinane som ein kontinuerleg bør arbeide med for å lukkast.¹⁷⁴ Den overordna disiplinen omhandlar systemtenking og at ein må vere i stand til å tenkje i eit vidt perspektiv for å få til den lærings- og utviklingsprosessen som bør vere i einkvar organisasjon.¹⁷⁵ Han hevdar vidare at det aldri før har vore så nødvendig å ha kompetanse til å samarbeide og lære i fellesskap med andre, som i dag. Så sjølv om lærarrolla tidlegare var den viktigaste eininga i skulen har kanskje systemet, gruppa eller kollegiet etter kvart overteke.¹⁷⁶

Kompetanseutvikling gjennom systemretta arbeid bør som tidlegare nemnt integrerast som ein kontinuerleg læringsprosess i skulen. Læring og utvikling som gjennomsyrrer verksemda kan fremje innovativ tankegang hjå kvart enkelt individ, som igjen fordrar til både nytenking og nyskaping på systemnivå. Det bør vere ei generell målsetjing at læring og arbeid går hand i hand og at ein ikkje separerer desse to prosessane, sjølv om det krev ein del endringar i organisering og arbeidsmåtar ute i arbeidslivet. I ein organisasjon som skulen har eleven behov for ein heilskapeleg og organisert omgjevning kring seg og læringsmiljøet bør vere prega av tryggleik, struktur og orden. Ein systemretta kompetanseutviklingsprosess kan sjåast på som ei prioritering og nytting av menneskelege ressursar og utveksling og kollektivisering av desse. Dette krev at dei tilsette i skuleorganisasjonen til ei viss grad har sameint oppfatning om kva retning verksemda arbeider mot, at ein arbeider kollektiv, koordinert og veit kva målsetjingane for prosessen er. Ein må som opplæringsansvarleg vite kva skulen sine største utfordringar er, kva som vert venta av ein som lærar og kollega, og korleis ein kan bidra i kompetanseutviklingsprosessen. I skulen som kunnskapsorganisasjon der dei tilsette bør ha

¹⁷⁴ Senge, 1999, jfr. kap. 4.2.2

¹⁷⁵ St.meld. nr. 30 (2003-2004), s.99-103

¹⁷⁶ Senge, 1999:238-239

høg kompetanse på ulike område innan både fag, sosiale prosessar, organisering og administrering, kan målsetjingane altså vere mange.¹⁷⁷

Både nasjonalt og internasjonalt stilles det jevnlig krav om fornyet og endret kompetanse. Blant annet av den grunn er det viktig å sikre alle muligheter til kompetanseutvikling og livslang læring. Det vil øke menneskers livskvalitet, redusere klasseskiller og bidra til at arbeidslivet får nødvendig kompetanse.¹⁷⁸

Dette sitatet frå St.meld. nr. 30 (2003-2004) som vi såg i kap. 3.1.2, ”Organisatorisk kompetanseutvikling”, viser også til vektlegginga av kompetanse. Slik eg tolkar utdraget gjeld dette kompetanseutvikling på generell organisasjonsbasis og målsetjingane er auka livskvalitet, reduserte klasseskilje og tilstrekkeleg kompetanse for dei tilsette. Det vil vere minst like viktig å sikre kompetanseutvikling i skulen som i alle andre typar organisasjonar. Både elevane og dei opplæringsansvarlege sin livskvalitet kan auke i samband med systemretta arbeid i forhold til organisatorisk kompetanseutvikling. Elevane kan få eit tryggare og meir heilskapeleg opplæringstilbod og kvar enkelt lærar kan utvikle tryggleik og sjølvkjensle i eiga yrkesrolle. Ein kan også tale om redusert klasseskilje mellom det spesialpedagogiske og det allmennepedagogiske arbeidsfeltet. I staden for at desse to systema kanskje regjerer kvar sine kompetansefelt og har tydeleg skilje mellom sine ansvarsområde, kan ein gjennom kompetanseutvikling og læring i samarbeid utvikle to meir jamstilte system. Kompetanseutvikling mellom systema vil altså vere med på å fremje eit betre opplæringstilbod for den enkelte eleven, fordi spesialpedagogen og allmennepedagogen utvekslar, lærer og utviklar kring kvarandre sin spisskompetanse.

Å arbeide systemretta med kompetanseutvikling kan føre til mange positive ringverknader, både innanfor og utanfor verksemda. Som tidlegare nemnt har lærarrolla tradisjonelt vore relativt individuell, der kollegaer sine ressursar i liten grad har blitt utnytta for utvikling og klasserommet har fungert som ei avskjerming for innsyn og samarbeid. Dette er i ferd med å endre seg og vi er i ei utvikling der kollektive arbeidsprosessar, samarbeid og innsyn stadig vert vektlagt. Nokre positive verknader av kompetanseutvikling gjennom systemretta arbeid er at problem og utfordringar kan verke mindre skremmande når ein innser at andre har det på same vis. Open kommunikasjon mellom kollegaer kring utfordringar, men også i forhold til meistringserfaringar og gleder, kan skape mellommenneskelege band og gjere kvardagen

¹⁷⁷ NOU 1997:25:11-16

¹⁷⁸ St.meld. nr. 30 (2003-2004), s.103

betre. Ein kan til dømes ha erfart gode tiltaksformer på generelle utfordringar og gi pedagogisk vegleiing om desse til kollegaer, for å på denne måten vere med på å utvikle skulen sin kompetanse. Kompetanseutviklande samarbeid treng med andre ord ikkje å ta utgangspunkt i problem, men kan også vere eit utgangspunkt for å glede seg over vel utført arbeid og resultat ein er stolt av.

Målsetjingane for systemretta kompetanseutvikling er altså mange. Dei vil til ei viss grad vere avhengige av blant anna organisasjonen sitt virke, behov og utfordringar i framkant av utviklingsprosessen. For å kunne tilby eit best mogleg tilbod for eleven er det viktig at kvar enkelt lærar får tid og moglegheit til å vidareutvikle seg sjølv, både individuelt og saman med andre. Eigenutvikling kan skape tryggleik, sjølvstende og utvida handlingskompetanse i møte med nye utfordringar. Utvikling saman med andre legg eit visst grunnlag for ein styrka kollektiv kompetanse og eit breiare kompetansegrunnlag. Det kan vidare redusere sårbarheit ved personellutskifting, auke sosialisering og utvikle den enkelte sin forståingshorisont, både i forhold til organisasjonen og eiga daglege verksemd. I skuleorganisasjonar med trygge, samordna yrkesutøvarar og brei kollektiv kompetanse vil ein sannsynlegvis tilby eit betre opplæringstilbod for den enkelte elev, enn i ein skule utan kompetanseutvikling på dagsordenen. For best mogleg resultat bør kollegiet ha samla fokus på eleven, ei felles forståing for kva tilpassa opplæring er og vere samde om kva metodar ein skal nytte for å nå målet. Eleven må sjåast både i den individuelle, sosiale og organisasjonsmessige samanhengen han er i, noko som gjer at ein har eit systemperspektiv.¹⁷⁹

5.2.3 Organisering av systemretta kompetanseutvikling

Den enkelte arbeidstakaren deltek i større grad i organiseringa av eigen organisasjon no enn for få år attende. Det var kanskje meir respekt for struktur, faste stillingar og roller tidlegare, medan det i dag er større fokus på det enkelte mennesket sine behov, rettar og ressursar. Som vi tidlegare har vore inne på er kompetanse ein aukande internasjonal konkurransefaktor, og det er viktig å ivareta og nytte organisasjonen sin kompetanse på best mogleg måte. Som vi såg i St.meld. nr. 30 (2003-2004), jfr. kap. 3.2, er det dei skulane som baserer kompetanseutvikling på samarbeid og opne dialogar som kjem best ut, blant anna med å tilby

¹⁷⁹ Skogen, 2004:20-25

elevane tilpassa opplæring. ”Dette tilsier at organisering av arbeidet på skolen har stor betydning for kompetanseutviklingen som skjer på den enkelte skole.”¹⁸⁰

Det har stadig blitt auka fokus på den kompetanseutviklinga, læringsaktiviteten og det systemretta arbeidet som føregår i arbeidssamanheng, og ein skil mellom formell, ikkje-formell og uformell læringsform. Formell læring kan seiast å vere når ein har ein overordna plan for undervisning og læring og at kompetansen i stor grad vert verdsett og dokumentert gjennom offentleg utdanningssystem. Ikkje-formell læring er i mindre grad formelt organisert. Den ikkje-formelle læringa som det i dette tilfellet handlar om, har i dei fleste tilfelle inga formell dokumentasjonsordning på oppnådd kompetanse. Uformell læring er den type læring som helst skjer utan noko form for organisering og dokumentasjon, til dømes tips om hagestell i lunsjpausen. Dette omgrepa vart presiserte under UNESCO sin verdskonferanse omkring vaksenopplæring og livslang læring i Hamburg i 1997.¹⁸¹

Blant andre Nordhaug peiker på den viktige rolla den ikkje-formelle læringa spelar og at den kanskje ofte vert undervurdert i kompetanseutviklingssamanheng.¹⁸² Det vert også i NOU 2003:16 hevda at det kan utviklast kompetanse gjennom læring på arbeidsstaden, som kan resultere i realisering av nasjonale målsetjingar.¹⁸³ På same tid bør ein finne ein balansegang slik at dei tilsette ikkje føler for stort forventningspress, men likevel vert stimulerte til utvikling og læring. Den manglande dokumentasjonsordninga for oppnådd realkompetanse gjennom ikkje-formell læring kan vere kjelde til manglande motivasjon. Dette vil kanskje vere tilfelle for tilsette som skal forlate arbeidsstaden i nær framtid, då den kompetanseutviklinga som har føregått ikkje er eksplisitt for ny arbeidsgjevar gjennom noko form for dokumentasjon. Læringsforma som eg ser føre meg i ein kompetanseutviklingsprosess i samarbeid mellom det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidsfeltet, er likevel i stor grad ikkje-formell. Den bør vere organisert som del av skulen si daglege verksemd.

¹⁸⁰ St.meld. nr. 30 (2003-2004), s.28

¹⁸¹ Deklarasjon fra de forente nasjoners organisasjon for utdanning, vitenskap og kultur (UNESCO) (13.05.08), jfr. kap 1.3

¹⁸² Nordhaug, 2002:162

¹⁸³ NOU 2003:16:247

Det er skuleeigaren som har hovudansvar for å drive kontinuerleg utviklingsarbeid, der det vert utvikla strategiar for vedlikehalding og utvikling av ny kunnskap og lagt til rette for læring i organisasjonen. Jfr. kap. 3.1.1, heiter det i Opplæringslova:

Skuleeigaren har ansvar for å ha riktig og nødvendig kompetanse i verksemda. Skuleeigaren skal ha eit system som gir undervisningspersonale, skoleleiarar og personale med særoppgåver i skoleverket høve til nødvendig kompetanseutvikling, med sikte på å fornye og utvide den faglege og pedagogiske kunnskapen og å halde seg orienterte om og vere på høgd med utviklinga i skolen og samfunnet.¹⁸⁴

Korleis organisasjonen vert leia kan variere i stor grad. Nokre leiingsformer kjenneteiknast av eit tydeleg autoritetshierarki der alle veit kven som er sjefen, med spesialisering av arbeidsoppgåvene, formell statusdifferensiering og strenge reglar. Arbeidsrollene er i stor grad individuelle, effektiviteten høg og det er lett for leiinga å halde kontroll og oversikt over verksemda. Alle endringsprosessar er innan denne retninga irrelevante og organisasjonstenking av denne sort kan i dag seiast å vere avleggs. Denne organisasjonsforma har opphav i Max Weber sitt byråkrati som vektlegg å sikre grunnleggjande lik behandling etter regelverk og ikkje etter personlege vurderingar.¹⁸⁵ Leiinga av ulike verksemder vektlegg i aukande grad menneskelege ressursar, sosiale tilhøve og relasjonar, flatare organisasjonsstrukturar, auka demokrati, individuell og kollektiv læring og utvikling. I forhold til kompetanseutvikling i skulen må leiarane i organisasjonen gi frå seg noko av ansvaret, ha tillit til sine tilsette kring eiga organisering av eit kompetanseutviklande samarbeid. Målet bør stadig vere å utvikle ein lærande organisasjon som er i ein kontinuerleg utviklingsprosess og som finn stabilitet gjennom å vere dynamisk.¹⁸⁶

Kompetanseutvikling er blitt eit leiande prinsipp for mange verksemder i vekst. Utan noko behov for eit hierarkisk leiarskap vil ein sannsynlegvis trenge eit utval som tek ansvar saman med leiinga, for praktisk organisering av eit systemretta arbeid mellom det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidsfeltet. Dette utvalet må ta ansvar for å utveksle informasjon om kva som skal skje, korleis det skal skje og kvifor det skjer gjennom heile prosessen. Det vil også blant anna krevje organisering i forhold til ulike faktorar som planlegging, tidsbruk, plassering og strategiar for samarbeidet. Når det gjeld planlegging i framkant av samarbeidet kan dette vere ein avgjerande prosess. Det er viktig å bruke god tid

¹⁸⁴ Opplæringslova 1998, §10-8

¹⁸⁵ Levin og Klev, 2006:21

¹⁸⁶ Levin og Klev, 2006:24-31

på dette og engasjere dei som skal delta, slik at alle er innforstått med kva samarbeidet går ut på, korleis det skal gå føre seg og kvifor ein skal prioritere tid og ressursar til det. Slik kan ein skape eigarforhold blant deltakarane og bidra til ein medverknadsbasert utviklingsprosess. Utan støtte, tillit og medverknad frå deltakarane er det ikkje mogleg å få til ei utvikling. For lite tid i denne prosessen kan føre til negative haldningar før sjølve samarbeidet er i gang og det kan bli fare for sjølvoppfyllande profeti. Utvalet bør også stå for praktisk organisering undervegs i samarbeidsprosessen, til dømes i forhold til temaprioritering, ordstyring og fornuftig tidsbruk.

Eit slikt ansvarsutval kan variere i storleik og kan kanskje fungere med skiftordning der ein med jamne mellomrom roterer på ansvarsrolla. Dette vil bidra til at alle føler seg inkluderte, vert nøydde til å delta aktivt og ta ansvar. Demokrati og kjensle av eit likeverdig samarbeid bør råde. Ein altfor tydleg leiingsprofil kan fremje ein negativ illusjon om at nokon sin kunnskap og kompetanse er viktigare og meir relevant enn andre sin. I eit slikt samarbeid bør alle stille likt, alle må bidra med den kompetansen ein har og vere den ressursen ein er. Nettopp på denne måten kan andre få høve til å dra nytte av og lære av kvarandre, det ein ikkje kan så mykje om frå før.

Dei tilsette må få moglegheit til å vidareutvikle den kompetansen dei har og ha høve til å tileigne seg ny kompetanse. Også i St.meld. nr. 42 (1997-1998)¹⁸⁷ vert det vektlagt at det i dagens kunnskapssamfunn er krav om heva kompetanse i skulen. Ein livslang læringsprosess vert ønska systematisert og organisert slik at det kan verte integrert i organisasjonen si daglege drift og virke. Dette kan medverke til at forventningane om at ein er ferdig utlærd ved fullført utdanning kan bli redusert og at ein heller vektlegg at heile livet er ein læringsprosess. Det må likevel ikkje bli ei kvilepute under utdanninga at det ikkje vert forventa at ein er rusta til *alle* dei arbeidsoppgåvene som ventar ein som nyutdanna. Ein vil aldri verte ferdig utlærd og må heller ha ei målsetjing om at det alltid er mogleg å forbetre seg. Denne målsetjinga bør ikkje resultere i at ein aldri er nøgd med det arbeidet ein utfører og ein aldri føler at ein når målet. Det bør heller vere ei målsetjing som fører til at kvar enkelt tek ansvar for eiga og andre si læring og kontinuerleg arbeider mot å bli endå betre.

¹⁸⁷ St.meld. nr. 42 (1997-1998), s.65

Levin og Klev sin samskapte læringsmodell kan seiast å fungere som ein strategi eller modell for korleis ein kan organisere kompetanseutvikling gjennom systemretta arbeid. Når ein organisasjon arbeider grunnleggjande for å utvikle eiga verksemd, såkalla dobbelkrinslæring, bør ein arbeide systemisk og organisert. Senges fem disiplinar bør alle inngå i utviklingsprosessen, men særskilt systemtenking for å bidra til ein heilskapleg prosess. Alle hans disiplinar kan inngå i den samskapte læringsmodell, men spesielt kan disiplinen som omhandlar dei mentale modellar vere relevant. Kvart individ har ei forståing av organisasjonen sitt virke og målsetjingar. Den samskapte læringsmodell kan vere ein modell som samlar ulike individuelle forståingar i ein felles visjon som er Senges fjerde disiplin. Visjonen vert forsterka gjennom blant anna kommunikasjon, relasjon og forplikting. Modellen kan vere ein organiseringsplan som skulen følgjer i utviklingsprosessen slik at læringsprosessane og samspelet mellom systema vert systematisert og strukturert.¹⁸⁸

Levin og Klev nyttar modellen konsekvent til å omfatte to system i samarbeid, eit internt og eit eksternt, i forhold til ei utfordring. Dette kan samanliknast med at skulen hentar inn ein ekstern ressurs som PPT i ein kompetanseutviklingsprosess. Eg vil i hovudsak velje å sjå bort i frå gruppene i modellen som *innbyggjarar* og *eksterne*. I staden for vil eg nytte dei to gruppene som to interne system, i same overordna organisasjon og i ein kontinuerleg kompetanseutviklingsprosess mellom det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidsfeltet.¹⁸⁹

I modellens første fase, problemavklaring, vil det vere viktig med ei avklaring i forhold til kva samarbeidet skal dreie seg om, kvifor det vert sett i verk og korleis ein skal arbeide. Ein kan her legge føringar for korleis ein kan avklare val av tema i samarbeidsprosessen si møteverksemd. Det er difor viktig at alle deltek aktivt i denne fasen og kjem med innspel kring utfordringar og område som er nyttige for ein sjølv å gå vidare med. Vidare kan ein utvikle ordningar for korleis ein avgrensar tema og metode for dei ulike møta og problemavklaringsfasen vil verte unødvendig å gå gjennom kvar gang.

Neste fase omhandlar å skape ein arena der partane kan komme saman, kommunisere og lære i eit fellesskap. Fordi dette arbeidet til ei viss grad skal vere organisert og systematisert, treng ein fleire typar arenaer som eignar seg for ulike typar læring. Det kan gjelde enkle rom for

¹⁸⁸ Levin og Klev, 2006:74

¹⁸⁹ Levin og Klev, 2006:77, jfr. kap. 4.2.4

gruppesamarbeid, rom som er meir eigna for undervisningsretta læring, eller ein naturleg plass for observasjon i til dømes eit klasserom. For å skape engasjement i samarbeidet og prosessen er det viktig å skape variasjon i læringsprosessane. Undervegs bør ein reflektere over kva som skjer, kvifor ein gjer det og dei ulike måtane ein gjer det på. Refleksjonen kan føre fram mot ei djupare forståing for kompetanseutviklingsprosessen og ny læring kan finne stad.

Fasen som Levin og Klev kallar handling for konkret løysing av problem vil vere det samarbeidet faktisk vil omhandle. I samband med kompetanseutvikling vil dette nettopp gjelde den konkrete utvekslinga og utviklinga av systema sin kunnskap, informasjon og erfaring. Det er hovudsakleg i denne fasen læring vil finne stad og at kvar einskild og systemet samla kan vidareutvikle seg og sin kompetanse. Systemet vil etter kvart som utvekslinga føregår, blant anna kunne utvikle ein sterkare kollektiv kompetanse.

I etterkant av slik utveksling og som ein viktig del i læringsprosessen, bør ein reflektere i fellesskap over kva som fungerte og kva forbetringar som kan bli gjort, både i forhold til læringsinnhaldet og prosessen. Dette er viktig blant anna for å skape samhald i systemet og for å få kontinuitet og progresjon i samarbeidsprosessen. På same tid er det viktig at dei to systema, det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidsfeltet, får tid til å reflektere kvar for seg. Ein vil også ha behov for å reflektere over prosessen, resultata og måla ut ifrå sine eigne individuelle føresetnader. Refleksjon i etterkant vil bidra til at alle, både som enkeltindivid og medlem i ei gruppe, får sjansen til å tenkje over kva det er ein får utbytte av og kva ein sjølv kan bidra med.

5.2.4 Samandrag

Det vert stadig større fokus på systemretta arbeidsprofil, og i samband med hyppige reformer treng skulen nytenking og utvikling i forhold til blant anna arbeidsmetodar for å kunne gjennomføre reformene i tilfredsstillande grad. I samband med nye læreplanar og lovendringar bør utdanningspolitikken i større grad skape forventingar og vilkår for den praktiske gjennomføringa, pedagogisk utviklingsarbeid og profesjonsutvikling.¹⁹⁰

¹⁹⁰ NOU 2003:16:297

Skulen må blant anna skape rammer både for individ- og systemretta arbeid for å vere i stand til å realisere dei overordna nasjonale målsetjingane for elevar sitt opplæringstilbod i den norske skulen.¹⁹¹ Systemretta arbeid mellom det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidsfeltet inneber blant anna å ha eit vidt perspektiv på skulen sin samla kompetanse og evne til å sjå dei ressursane som eksisterer. Dei to systema sit på kvar sine kompetanseområde og ein treng gode samarbeidsformer for at utveksling av kunnskap, informasjon og erfaringar skal finne stad. Det må skapast rammer for at læring og utvikling kan bli ein del av skulekvardagen for dei tilsette. Organisering og metodar må opp til drøfting og ein må kommunisere og informere i forhold til dei tiltak og løysingar som fungerer.

Ein kan karakterisere det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidsfeltet som to opne og sosiale system fordi enkeltindividida kan vere medlemmer av forskjellige system, fordi dei samhandlar med andre system og er opne for ekstern påverknad.¹⁹² Systemarbeidet treng ikkje alltid å vere konfliktfritt, men handlar om å i fellesskap kunne finne fram til dei beste løysingane for brukaren. Diskusjonar vil ofte føre fram kreative og gode løysingar.

Døme på gjennomført systemretta arbeid i skulesamanheng er Samtaksprosjektet som nettopp omhandla kompetanseutvikling blant opplæringsansvarlege. Styrka samordning mellom til dømes skule, PPT og kompetansesenter vil føre til eit meir heilskapleg tilbod for den enkelte elev. Endringar innan eit system eller i relaterte omliggjande system kan påverke både dei enkelte system og brukaren i systemet, eleven.¹⁹³

Systemretta arbeid har liten nytteverdi dersom ein utelukkar brukaren i systemet. Det gjeld heller å utvikle eit vidare perspektiv og bli i stand til å sjå dei omliggjande faktorar og element i miljøet, som kan ha innverknad på det enkelte individ. Det er nettopp dette systemarbeid i forhold til eleven inneber. Når det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidsfeltet skaper rammer for utvikling av kompetanse og læring av kvarandre vil det få indirekte verknad på eleven. Alle elevar skal vere inkluderte i skulen sitt opplæringstilbod og har rett på tilpassa opplæring. Nokre elevar har særskilde behov og rett på spesialundervisning. I realiteten har mange allmennlærarar ansvar for spesialundervisning og

¹⁹¹ Jfr. kap. 5.2

¹⁹² Moe, 1995:55

¹⁹³ Klefbeck og Ogden, 2005:51-52

må utføre arbeidsoppgåver dei ikkje fullt ut er kompetente til. Dette krev eit tett samarbeid mellom dei opplæringsansvarlege, kring både ordinær- og spesialundervisning.

Samtaksprosjektet fokuserte nettopp på eleven som brukaren i systemet og tilsvarande med Bronfenbrenners modell vert individet og samspelet med ulike system skildra. Individet si deltaking i ulike mikrosystem vil vere underordna fleire andre ulike system, meso-, ekso- og makrosystem. Dei ulike systema står i gjensidige avhengig- og påverknadsrelasjonar. Det er viktig at dei systema som individet er i direkte kontakt med dagleg samarbeider og uvilkårleg tenkjer på eleven sitt beste. Kompetanseutvikling har ingen nytteverdi om det ikkje kjem eleven til gode.

Når skulen driv kontinuerleg og utviklande læring fungerer den som ein lærande organisasjon. Senge hevdar at dei fem kjernedisiplinane systemtenking, personleg meistring, mentale modellar, felles visjon og teamlæring bør inngå i ein utviklingsprosess.¹⁹⁴ Den overordna disiplinen, systemtenking, vil blant anna bidra til å gjere kompetanseutviklingsprosessen heilskapleg. Ein vil med eit systemperspektiv vere i stand til å sjå dei ulike kompetanseområda som eksisterer og i større grad sjå fleire ulike løysingar på eit problem.

Det kan vere mange årsaker til kvifor ein skal arbeide systemretta med kompetanseutvikling. Blant anna kan ein oppleve betre tryggleik gjennom å få innsyn i andre sine opplevingar av utfordringar. Det kan vere med på å skape mellommenneskelege relasjonar, ein kan oppleve betre livskvalitet og reduserte klasseskilje.¹⁹⁵ Vidareutvikling både individuelt og i fellesskap kan bidra til auka sjølvstende, betra handlingskompetanse og styrka kollektiv kompetanse. Dette kan igjen føre til auka stabilitet og betra yrkespraksis i skulen som organisasjon. Ein må få arbeid og læring til å gå hand i hand for å skape kontinuitet i kompetanseutviklinga.

Organisasjonsstrukturen har endra seg i dei seinare år, det er i dag flatare struktur enn tidlegare, kvar enkelt individ deltek meir aktivt og det er auka grad av samarbeid mellom dei tilsette og leiinga. Organisering av arbeidet på skulen har innverknad på den kompetanseutviklinga som vil finne stad. Det skiljast mellom formell, ikkje-formell og uformell læring. Eg karakteriserer læringsforma for kompetanseutvikling mellom det

¹⁹⁴ Senge, 1999

¹⁹⁵ St.meld. nr. 30 (2003-2004), s.103

spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidsfeltet som ikkje-formell. Denne læringsforma er ikkje i like stor grad organisert som det formell læringsform er, men kan likevel omhandle eit avtalebasert og organisert samarbeid. Læring på eigen arbeidsstad kan på mange måtar vere vel så effektivt som meir formell læring gjennom etter- og vidareutdanning, blant anna fordi det er eit nærmare forhold mellom teori og praksis.

Det systemretta arbeidet organiserast på den lokale skulen og skuleeigar har hovudansvar for at læring og utvikling skal finne stad. Ein treng likevel ikkje eit strengt hierarki for å skape rammer for kompetanseutvikling, men kan utarbeide eit ansvarsutval som enten permanent eller på skift tek medansvar for organiseringa av prosessen. Ein vektlegg i større grad no enn tidlegare menneskelege ressursar, sosiale tilhøve, læring og utvikling. Det vil då vere viktig å informere tydeleg alle deltakarane kring kva, korleis og kvifor prosessen skal finne stad. Alle må få vere deltakande og få kjensla av å tilhøyre eit demokrati. Dersom likeverd og dynamikk råder og ein skaper kontinuerlege læringsprosessar kan ein bidra til å integrere omgrepet livslang læring i eiga verksemd. Dette uttrykker blant anna at ein lærer så lenge ein lever og at ein aldri vil verte ferdig utlærd, men stadig må utvikle seg for å bli enda betre. Organisering basert på samarbeid og open dialog vil legge positivt til rette for kompetanseutvikling.

Den samskapte læringsmodell er ein modell for korleis ein kan organisere kompetanseutvikling gjennom systemretta arbeid.¹⁹⁶ Denne modellen skildrar prosessen mellom to ulike system som samarbeider kring læring, utvikling og skaping av ein felles visjon. Dersom skulen ønskjer grunnleggjande utvikling og livslang læring i organisasjonen bør ein arbeide systemisk og organisert. Senges fem disiplinær er alle relevante i denne prosessmodellen. Dei ulike system arbeider systemisk og organisert gjennom ulike fasar der ein både utviklar seg individuelt og i fellesskap med andre system. Sjølv om det er viktig å reflektere og tenkje i samarbeid med andre, har vi sett at det også er nødvendig å bruke tid, både for seg sjølv og innanfor eige arbeidsfelt.

¹⁹⁶ Levin og Klev, 2006:74

5.3 Føresetnader for kompetanseutvikling i skulen

Det er mange faktorar og føresetnader som bør ligge til grunn for å få til pedagogisk kompetanseutvikling i skulen, både individuelle og organisatoriske. Desse føresetnadane er viktige for at ei gruppe menneske, som eit kollegium, skal kunne skape eit godt og fungerande samarbeid. Det systemretta arbeidet mellom det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidsfeltet bør vere eit sosialt fellesskap basert på likeverd, der læring og utvikling kan finne stad.

5.3.1 Individuelle føresetnader for kompetanseutvikling

Som vi såg i kap. 4.2.1 er det store skilnader på individuell og organisatorisk læring. For at ein organisasjon skal lære avhenger det av at individa lærer, men at individa lærer garanterer likevel ikkje at organisatorisk læring førekjem. Det må skje ei endring på generelt individnivå som påverkar organisasjonen sitt fundament dersom organisasjonen skal karakteriserast som lærande. Den kollektive forståingshorisonten må samordnast og utviklast i same retning for å skape lærande og utviklande prosessar i organisasjonen.

I ein kompetanseutviklingsprosess handlar det i stor grad om kommunikasjon i samarbeid mellom menneske. Bateson hevda at all mellommenneskeleg samhandling handlar om verbal eller ikkje-verbal kommunikasjon.¹⁹⁷ Det vil då vere viktig at kvar enkelt veit korleis ein sjølv kommuniserer og korleis ein på best mogleg måte kan gjere seg forstått i forhold til andre menneske. Vidare hevdar han at *alt* er kommunikasjon. Menneske kommuniserer og utvekslar haldningar og meiningar uansett om ein ytrar det i talte ord eller med ei lukka mine. Ein samtale er ifølgje Gadamer noko meir enn overføring av informasjon og utveksling av meiningar. Det er i samtalen eit indre ønskje om å foreine to ulike posisjonar og dermed oppnå ei delt sanning. Det vil seie å meddele informasjon med eit medmenneske og gjere informasjonen eksplisitt for begge paratar.¹⁹⁸ Dei ulike forståingshorisontane menneske har vil vere grunnlag for ulike tolkingar ein gjer seg av omverda. Store sprik mellom forståingsrammer kan føre til misforståingar og ein dårlig kommunikasjonsprosess. Det kan difor vere nyttig å arbeide med å utvikle ei felles forståingsramme for kva samarbeidsprosessen går ut på, korleis den skal gå føre seg og kvifor ein skal prioritere tid på

¹⁹⁷ Bateson, 1985:185-187

¹⁹⁸ Gadamer, 2007:xxi

det. At ein har klare formuleringar for eigne ønskjer, forventningar og krav kan også vere ein god føresetnad for å enklare gjere seg forstått hjå andre. Ein kan dermed blant anna unngå å bruke unødig tid på å skulle tolke og forstå kva andre meiner og heller nytte tida meir konstruktivt.

Bateson taler også om relasjonar.¹⁹⁹ Blant menneska i ei gruppe vil nokre ha symmetriske roller som fungerer gjennom rivalisering og konkurranse, medan andre har komplementære roller som heller utfyller kvarandre. I eit kompetanseutviklande samarbeid og læringsfellesskap vil det sjeldan vere heldig med rivaliserande relasjonar mellom partane. Ein vil meir sannsynleg dra nytte av samarbeidet dersom ein klarer å nytte den positive energien som kan utvikle seg i komplementære relasjonar, der ulike menneske utfyller kvarandre. Slik eg ser det vil relasjonen mellom det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidsfeltet gjenspegle ein komplementær relasjon og ha roller som i stor grad kan utfylle kvarandre.²⁰⁰ Dette fordi ein både som spesialpedagog og allmennlærer kan mangle kunnskap, informasjon og erfaring om ein elev, som den andre parten gjerne kan bidra med.

Gruppedynamikk og relasjonar er altså avhengig av medlemmane sine eigenskapar i form av kunnskapar, evner, verdiar, normer og personlegdom. Avgjerande faktorar for at eit samarbeid skal utvikle seg i positiv retning kan vere utfyllande informasjon kring målsetjingar og framgangsmåte i prosessen. Alle bør vere innforstått med sine arbeidsoppgåver og til ei kvar tid føle seg deltakande. For framgang, engasjement og vidare motivasjon i samarbeidsprosessen, bør ein også oppleve at arbeidet nyttar og etter kvart sjå resultat.²⁰¹

I utviklingsprosjekt vil det vere både fordelar og ulemper med likskap og ulikskap mellom medlemmane i gruppa. Det vert hevda at eit individ ikkje berre handlar ut ifrå eigne evner og eigenskapar, men også i forhold til sin sosiale status og sine relasjonar til andre menneske.²⁰² Vidare heiter det at dersom ein ønskjer raskast mogleg løysing bør ein sette ei gruppe homogene menneske på saka, men dersom ein ønskjer *best* mogleg løysing bør samansetjinga i gruppa ha innslag av ulike typar menneske. Og sjølv om vi ikkje kan seie at personlegdom er ein statisk storleik og at den vil variere etter tid og kontekst, er det som oftast nokre trekk som er meir eller mindre vedvarande ved det enkelte menneske. Til dømes kan ulikskapen mellom

¹⁹⁹ Bateson, 1979:208

²⁰⁰ St.meld. nr. 23 (1997-1998), s.21

²⁰¹ Dalin, 1993:31-32

²⁰² Ogden, 1998:234

utadvendte og innadvendte personar ha innverknad i eit gruppesamarbeid. Ein utadvendt person hentar kanskje energi og ladar batteria ved å vere sosial saman med andre menneske, medan ein innadvendt vil trekkje seg attende og søkje ro og fred. I ein samarbeidssituasjon vil konflikthar kunne oppstå, noko fordi den utadvendte tenkjer og pratar samstundes, medan den innadvendte kan trenge tid til å tenkje gjennom eigne meiningar og standpunkt før dei delast med andre. Rutinar for eigne arbeidsoppgåver kan også spele ei rolle. Nokre ser på heilskapen før dei tek føre seg delane, og kan vere opptekne av å skape mønster, oppdage samanhengar og ser heller på det framtidige enn den dagsaktuelle situasjonen. Andre er meir praktisk orienterte, har fullstendig fokus på det som skjer her og no og arbeider systematisk. Ulikskap mellom desse typane kan vere krevjande i eit samarbeid.

Konflikthar og ulikskap treng ikkje berre å vere negativt, fordi ein kraftig diskusjon kan føre fram fleire dimensjonar i ein samarbeidssituasjon. Så trass risiko for konflikthar og ubehag ved ei heterogen gruppesamansetjing der ulike menneske med forskjellige bakgrunn, evner, verdiar og normer arbeider mot ei felles målsetting, vil resultatet i mange tilfelle bli meir produktivt og kreativt. Treng ein ei rask løysing på ei utfordring er dette kanskje ikkje den beste gruppesamansetjinga, men for å få utbytte av kompetanseutvikling treng ein eit samarbeid mellom ulike menneske med ulik kompetanse. Eit velfungerande samarbeid kjenneteiknast ikkje av at konflikthar og usemje er fråverande, men gjerne heller av ei gruppesamansetjing som klarer å jobbe seg gjennom og veks på dei utfordringane som oppstår.

Det vil i eit kva som helst samarbeid vere viktig at ein tidleg i prosessen utviklar ei open dialogform, lærer kvarandre relativt godt å kjenne og at ein har ei nokolunde felles oppfatning av gruppa sine verdiar, haldningar og normer. Dette vil sannsynlegvis vere med på å skape tillit, tryggleik og eit mindre dømmende og fordomsfullt gruppemiljø. Dersom ein altså på eit tidleg tidspunkt klarer å skape gode kommunikasjonsmetodar, utvikle komplementære og utfyllande relasjonar og skape positiv gruppedynamikk har ein gode føresetnader for pedagogisk kompetanseutvikling i skulen.²⁰³

²⁰³ St.meld. nr. 30 (2003-2004), s.29

5.3.2 Organisatoriske føresetnader for kompetanseutvikling

For å få til eit kompetanseutviklande samarbeid bør det i tillegg til dei individuelle føresetnadane også vere nokre organisatoriske føresetnader til stades. Det er både ytre og indre strukturar som er med på å gjere organisasjonen til det den er. Organisasjonen sin ytre struktur vil bestå sjølv om individa vert skifta ut og den seier noko om dei stabile trekk og vedvarande sidene som eksisterar i organisasjonen.²⁰⁴ Den ytre strukturen kan til dømes seie noko om dei fysiske rammene ein bunden til, som bygningar, geografisk område, teknologi, materiale og økonomi. I forhold til det kompetanseutviklande samarbeidet mellom det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidsfeltet kan dette til dømes gjelde tilgang på gruppe- og arbeidsrom og midlar til utviklingsarbeid. Skulen sin ytre struktur er også i stor grad førehandsbestemt ut ifrå lover og vedtekter. Dette overordna makrosystemet styrer indirekte skulen sine handlingar og mål, kva dei tilsette i skulen skal arbeide med og kva målsetjingane for elvane er.²⁰⁵ Dette viser at systemretta arbeid i ulike delar av systema indirekte har påverknad på den enkelte elev.

Den indre strukturen kan seie noko om måten organisasjonen vert leia og organisert på, kva strategiar og metodar ein har for utviklingsarbeid og dei sosiale tilhøva i organisasjonen.²⁰⁶ Organisasjonen må i høve kompetanseutvikling ta eit val i forhold til kva nivå av endring ein ønskjer. Den ytre strukturen kan legge føringar for kva endring som bør skje, medan den indre strukturen til ei viss grad kan arbeide for eller i mot. Når det gjeld kompetanseutvikling, inngår det i skulen sin ytre struktur, som krav frå statleg hald. Med relativt få praktiske retningslinjer å gå etter vel skulen i stor grad kva nivå av endring og utvikling den vil utføre i sin indre struktur. Dette kan vere ei mindre korrigerer av til dømes arbeidsfordelinga mellom det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidsfeltet, eller ei meir grunnleggjande endring som pedagogisk kompetanseutvikling kan innebære.²⁰⁷

Tidsperspektivet er del av både ytre og indre struktur. Dette fordi det frå statleg hald er regulert tid som skulane har til å utføre eit arbeid. Skulen lokalt bestemmer også korleis ein vel å organisere eiga tid innan visse rammer. Slik eg ser det, kan mangel på tid i stor grad vere eit aktuelt hinder for kompetanseutvikling. Sidan evaluering av Samtak viste mykje positivt

²⁰⁴ Nordhaug mfl., 1990:166-167

²⁰⁵ Bronfenbrenner, 1979:8

²⁰⁶ Nordhaug og Brandi, 2004:143

²⁰⁷ Argyris og Schön, 1996:20-21

kan ein anta at årsaka til relativt lite oppfølging er blant anna stagnering ved inngrodde arbeidsmåtar og for krevjande tidsbruk av ny planlegging og gjennomføring. Det kan også handle om at effekten i forhold til nedlagt arbeid og tid ikkje samsvarar i tilfredsstillande grad. Prosessen kan verke lang og krevjande, samanlikna med dei resultata ein ser umiddelbart. Det er difor viktig at utviklingsprosessen vert integrert som ein del av skulen sin daglege praksis og at ein klarer å nytte tida best mogleg, slik at ein etterkvart kan sjå resultata av utviklingsarbeidet. Den sosiale strukturen i organisasjonen seier noko om dei relasjonane og kontaktmønstra som eksisterer mellom ulike medlemmer i systemet, om det er vennerelasjonar eller meir organiserte arbeidsgrupper. Den sosiale strukturen kan vidare seie noko om kva haldningar, verdiar, status- og maktforhold som er karakteristiske for medlemmane i ein organisasjon.

For å vere i stand til utvikling og endring er det viktig å ikkje bli for statisk, sjølv innan formelle strukturar. Uregulerbare forbindingar mellom tilsette og spesialiserte arbeidsoppgåver kan truleg føre til store behov for omstrukturering ved utskifting av personale. Det vil krevje at ein ny person i gruppa, fullt og heilt, skal klare å erstatte den kompetansen som den tidlegare tilsette hadde. Ein vil i større grad vere rusta mot hyppig omstrukturering og tap av kompetanseområde dersom ein legg til rette for og opprettheld kontinuerleg læring på arbeidsplassen. Der utveksling av kunnskap, informasjon og erfaringar er ein del av den daglege verksemda vil ein kompetanseutviklingsprosess komme relativt naturleg.²⁰⁸

5.3.3 Metodar for fremjing av kompetanseutvikling

Den læringsarenaen som eg førestiller meg i ein kompetanseutviklingsprosess vil i dette tilfellet framstå som sosial, organisert og ikkje-formell. Tradisjonelt er altså kompetanseutvikling knytt til etter- og vidareutdanning, medan det i dag er auka vektlegging av læring i arbeidssamanheng. Det handlar om å skape ein dagleg læringsarena for å vidareutvikle seg som organisasjon, for å finne dei beste løysingane ut ifrå dei rammene ein har og for å utnytte dei ressursane ein har tilgang på. Ein må skape rom og vilje for utveksling av kunnskap, informasjon, erfaringar og ikkje minst refleksjon over eiga læring. Arbeidsforma kan skildrast som avtalebasert samarbeid på arbeidsplassen. Denne

²⁰⁸ Dalin, 1993:31-32

arbeidsforma bør inngå som del av ein kollektiv og kontinuerleg læringsprosess, der eksisterande kunnskap stadig vert heldt ved like og oppdatert og ny kunnskap vert utvikla og nyttegjort.

I St.meld. nr. 23 (1997-1998), jfr. kap. 3.2, såg vi at ei sterkare samordning blant dei opplæringsansvarlege i eit kompetansenettverk er viktig for at brukaren skal få best mogleg støtte. Sterkare samordning kan ein få i skulen ved eit avtalebasert samarbeid mellom det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidsfeltet i skulen. Eit utviklande arbeid som omfattar både spesialpedagogiske og allmennpedagogiske tilnærmingar og opplegg.²⁰⁹ Samordninga kan også, som tidlegare nemnt, innebere at PPT kjem sterkare inn som ein meir aktiv støttespelar for skulen i kompetanseutviklingsprosessen.²¹⁰ Eit døme på sterkare samordning og avtalebasert samarbeid mellom ulike kompetanseinstansar er det treårige kompetanseutviklande Samtaksprosjektet. I overordna plan for Samtak heitte det:

Systemretta arbeid i dette programmet går ut på å vidareutvikle skolen som formell og uformell organisasjon for å forebygge og avhjelpe de vansketypane programmet omfattar.²¹¹

Samtak vart organisert gjennom samlingar, nettverk og tilrettelegging for lokalt utviklingsarbeid mellom desse samlingane. På samlingane fekk deltakarane innføring i fag, konkrete arbeidsmetodar og systemarbeid, medan det i nettverksarbeidet blei lagt til rette for samarbeidslinjer mellom ulike personar og instansar. Det lokale utviklingsarbeidet skulle sørge for at alle deltakarane i organisasjonen deltok og følte seg som ein del av prosjektet. Det er endringane og utviklinga som føregjekk her som kunne føre fram til ein særleg betra skulekvardag for eleven. Samtak var inndelt i tre fasar; i første fase, altså våren 2000, deltok skuleleiarane og PPT for å konkretisere korleis ein burde arbeide saman om dei tre vanskeområda lese- og skrivevanskar, samansette lærevanskar, sosiale og emosjonelle vanskar. I fase to deltok berre PPT på samlingane og arbeidde med eit av vanskeområda i forhold til årsaksforståing, kartlegging, førebygging og tiltak. Den siste fasen, vår og haust 2002, deltok både skuleleiarar og PPT på samlingane der førebygging og tiltak stod i fokus.²¹² Det var Kunnskapsdepartementet som hadde det overordna ansvaret for Samtak, medan Senter for åtferdsforskning i Stavanger sto for den faglege koordineringa og samansetjinga av

²⁰⁹ St.meld. nr. 23 (1997-1998), s.31

²¹⁰ St.meld. nr. 23 (1997-1998), s.33

²¹¹ Høgskolen i Stavanger Senter for atferdsforskning, 1999:7

²¹² Høgskolen i Stavanger Senter for atferdsforskning, 1999:7-8

fagpersonar. Målet med det systemretta arbeidet i Samtak var å utvikle ein betre skule og vere i stand til å gi ei best mogleg tilpassa opplæring for eleven.

Evalueringa av Samtak viser at PPT generelt tykte at skulane hadde for lite kunnskap om systemretta arbeid, men mellom 50 til 60 % vurderte nytta av prosjektet som meget god eller god. Resultatet frå skulane si side var at mellom 60 til 75 % vurderte nytta som meget god eller god.²¹³ Kanskje vil ein likevel ha utbytte av å dele og utvikle den enkeltes kompetanse til større delar av organisasjonen og dermed ha eit meir kollektivt og styrka grunnlag.

Systemretta arbeid kan kanskje vere gunstig fordi det gir høve til eit utvida og i større grad framtidretta perspektiv. Det å ha eit gruppeperspektiv omkring utviklingsarbeid vil også kunne føre fram til eit meir sosialt og dynamisk arbeids- og læringsmiljø.

I Kristiansand har ein i kjølvatnet av Samtak prøvd ut ei ny organiseringsform av spesialundervisninga. Dei kalla arbeidet sitt for Samtak-diamanten. Det går kort skissert ut på å organisere den spesialpedagogiske kompetansen ved skulen, i samsvar med vanskeområda i Samtak. Tilsette i skulen får ulike ansvarsområde ut ifrå eigen kompetanse og erfaring, og alle vert informerte om kvar dei kan søkje råd og hjelp når det dukkar opp utfordringar. Ei slik ansvarsfordeling og organisering kan ha mange fordelar og dei samsvarar i stor grad med fordelane i Samtaksprosjektet. På den andre sida kan det gjere organisasjonen noko sårbar dersom det er enkeltpersonar som sit på hovudtyngda av kompetansen. Ein vil då vere avhengig av dei kvalifiserte personane på dei ulike områda og kan risikere å miste store kompetanseressursar ved utskifting av personalet..

Ved nokre skular har ein også utvikla nettverksgrupper der leiarane av dei ulike vanskeområda kjem saman, gjerne også med leiarane av dei same gruppene innan PPT og deler kunnskap, informasjon og erfaringar.²¹⁴ Erfaringane er allereie positive mange stader. Dei tilsette i skulen har oversikt over kvar dei kan søkje hjelp, og kanskje kan denne ordninga føre til auka tryggleik og redusere terskelen for mange til å faktisk søkje hjelp hjå medkollegaer.²¹⁵

²¹³ Sammendrag av RF rapporten (07.05.08)

²¹⁴ Vaaland, 2002:50-56

²¹⁵ Vaaland, 2002:50-56

For å skape betre samordning og utveksling av kunnskap, informasjon og erfaringar mellom det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidsfeltet, finst det nokre allereie kjende metodar i skuleverket. Ein arbeidsmetode som kan vere med på å fremje kompetanseutvikling i skulen er til dømes dialogkonferanse. Her kan ein organisere det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidsfeltet i to jamstore grupper, fortrinnsvis blanda og arbeide med konkrete utfordringar i skulen. Til dømes ”Kva er skulen vår sine største problem og utfordringar i forhold til elevar med sosiale vanskar?”. Gruppevis kan ein diskutere og finne fram til det ein meiner er dei største utfordringane. Det ein kjem fram til kan gruppene presentere i plenum og forklare kvifor ein meiner nettopp desse utfordringane. Vidare kan ein igjen gruppevis, diskutere *kva* løysingar som kan fungere på desse utfordringane, *kva* metodar og tiltak som kan setjast i verk og *kvifor* ein meiner desse kan føre til ei betring. Avsluttande plenumsdiskusjon der alle forslag vert presenterte er med på å auke kvar enkelt si innsikt og forståing. Både individuell, gruppe- og plenumsrefleksjon vil vere viktig, både undervegs og i etterkant. Dette fordi det kan dukke opp nye utfordringar gjennom prosessen som kan trenge rom for diskusjon. Kanskje kan ein med denne metoden utvikle ei felles forståing for skulen sine utfordringar, moglegheiter for betring og kva ein både individuelt og i fellesskap kan bidra med.

Samarbeid i form av studiering blei kjent i Noreg og Sverige gjennom avhaldsrørsla på byrjinga på 1900-talet og fungerte som ein sosial arena, der menneske kom langvegsfrå og møttes for å utveksle kunnskap gjennom erfarings- og kunnskapsdeling. Gruppene er kjent som organiserte og sjølvstyrte, med ein likeverdige leiar og der diskusjon av kunnskap og fagstoff står i hovudsete. Ein kan til dømes opprette ein studiering bestående av det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidsfeltet på skulen. Læring gjennom studieringar er nemnt i St.meld. nr. 42 (1997-1998), ”Kompetansereformen” og kan vere ei forholdsvis enkel og fleksibel samarbeidsorganisering. Ein kan velje om møtetidspunkt, møtestad og strategiar skal diskuterast undervegs eller om det vert lagt opp ein meir konkret plan i framkant av prosessen. Slik eg ser det kan ein studiering inngå som del av den daglege praksis, der ein til faste tider deltek og får utveksle kunnskap, informasjon og erfaringar. Sidan tidspresstet ikkje alltid gir moglegheiter for slike ordningar i skulen vel eg likevel å tru at ein på lang sikt vil tene på og få att for å prioritere tid til å integrere ein kompetanseutviklingsprosess. Skuleeigar har som tidlegare nemnt ansvar for å skape rammer for at eksisterande kompetanse vert vedlikehelde og for at ny kunnskap vert utvikla. Difor bør

studiering som metode i kompetanseutvikling verte organisert gjennom skuleleiinga, som del av organisert samarbeid i skulekvardagen.²¹⁶

Det kan kanskje verke nyttelaust å bruke organisert tid til å arbeide med andre sine utfordringar i kvardagen. Til dømes kan eit samarbeidsmøte omhandle ein lærar si utfordring i forhold til ein elev sin rusmisbruk, noko som for andre kan verke unyttig å bruke arbeidstid på å diskutere. Sjølv om det kan vere ei irrelevant problemstilling der og då, veit ein aldri når det kan verte aktuelt å vite noko om. Det som kan vere viktig er at alle får fremja dei utfordringane som ein sjølve står overfor, slik at alle opplever nytteverdien av prosessen. Læringssynet i studieringen kan seiast å vere tufta på ein likeverdige dialog mellom likeverdige partar, der læringa føregår gjennom samhandling og alle har eit utviklingspotensiale. Studieringen er høgst aktuell i kompetanseutviklingsprosessar blant anna fordi ein ser det som verdifullt å vere aktiv for eiga læring, å lære i fellesskap med andre og at læring med nær samanheng mellom teori og praksis fungerer best.²¹⁷

Om vi ser på samarbeidsprosessen som meir ein undervisningsarena enn eit fellesskap for utveksling av kunnskap, informasjon og erfaringar, kan intern personalopplæring vere ein alternativ metode. Ein kan fortsette å nytte studieringen som utgangspunkt, men der enkeltpersonar i gruppa tek ansvar for å ha ei slags undervisning innan eit emneområde. Til dømes kan ein spesialpedagog fremje sin kunnskap og sine strategiar innan lese- og skriveproblematikk overfor både dei andre spesialpedagogane og allmennlærarane i skulen. Dette kan kanskje karakteriserast som ei meir formell læringsform og kan sjåast på som eit internt kurs der deltakarane innan same organisasjon, over kortare eller lengre tid, formidlar kunnskap omkring eit tema overfor kvarandre. Ein kan på denne måten fremje kompetanseheving hjå kvar enkelt yrkesutøvar som i fellesskap kan vere med på å utvikle skulen sin kollektive kompetanse. Det vil vere ei annleis arbeidsform enn eksterne kurs på den måten at ein ikkje vert teken ut av sin daglege arbeidssituasjon. Ein vil vere i sine kjente omgjevnader, kanskje føle større tryggleik saman med kollegaer og det ein lærer vil ha nær samanheng med det arbeidet ein utfører til dagleg.²¹⁸ På den andre sida kan ein også hente inn eksterne kurshaldarar og på same tid som ein nyttar eksterne kompetanseressursar, kan ein knytte læringa opp i mot det praksisfeltet der kompetansen skal nyttast. Kompetanseressursar

²¹⁶ Opplæringslova 1998, § 10-8, jfr. kap. 3.1.1

²¹⁷ NOU 1997:25:113, jfr. kap. 3.2

²¹⁸ Nordhaug mfl., 1990:271-281

som skulen kan hente utan ifrå kan som nemnt vere PPT, fagpersonar med ulik spisskompetanse frå kompetansesenter og konsulentar til rettleiing i oppstart og gjennomføring av ein kompetanseutviklingsprosess.

Modell-læring eller meisterlæring er også ein alternativ metode til læring og utvikling. Det kan fungere som ei lærlingordning der ein rollemodell går føre og utfører ei handling med lærlingen som tilskodar.²¹⁹ Det kan gi tryggleik hjå den lærande å sjå korleis ein som er erfaren utfører handlinga i praksis og kan føre til at ein i større grad tørr å prøve og feile i eigen praksis. Det vil også vere mogleg å snu prosessen slik at lærlingen arbeider under vegleiing frå ein som har meir erfaring og kompetanse på området. Kompetanseutvikling mellom det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidsfeltet kan gjennom modell-læring handle om observasjon av konkret handling i praksis. Spesialpedagogen og allmennlæraren kan til dømes diskutere forventningar i framkant av arbeidet, observere kvarandre i møte med elevar og reflektere over kva som fungerte og ikkje fungerte i etterkant. Kollegabasert observasjon og vegleiing kan vere ein metode som fordrar grenser og mellommenneskelege relasjonar. Ein må tåle å få tilbakemelding på eige arbeid og vere i stand til å ta imot konstruktiv kritikk for å vidareutvikle seg sjølv og sin kompetanse.

Ein er i eit arbeidande fellesskap avhengig av at kvart enkelt medlem er handlingsdyktig og at den kompetansen som eksisterer vert nytta. Det er viktig at kvar enkelt føler tryggleik i eigen arbeidssituasjon, men ikkje nødvendigvis i den forstand at ein har konstante sosiale rammer eller rutineprega arbeidsoppgåver. Ein bør føle tryggleik i forhold til eigen handlingskompetanse, at ein er verdifull og har noko å tilføre sitt eige arbeidsmiljø. Ein måte å opne opp for betre innsyn blant dei tilsette i eigen organisasjon er jobbrotasjon, der dei tilsette får prøve seg i kvarandre sine arbeidsroller for ein kortare periode. Dette må skje under relativt kontrollerte former slik at det på ingen måte får negative konsekvensar for brukaren. Vaktmeisteren kan ikkje overta rektorrolla for ein dag, men kan vere med å observere og få innsyn i kva som faktisk er rektor sine arbeidsoppgåver. Og i staden for at rektor stadig klager over arbeid som ikkje vert utført, kan han under vegleiing sjølv vere vaktmeister ein dag. Slik rotering av arbeidsroller bidreg til større forståing for andre sine travle arbeidsdagar og aukar den felles forståinga av organisasjonen som heilskap. Kompetanseutvikling og styrka kollektiv kompetanse kan resultere i personleg vekst, som

²¹⁹ Dalin, 1993:267-268

igjen kan ha positiv innverknad på samarbeidsprosessen. Gode lærings sirklar kan utvikle gode læringsmiljø som fører til fornøgde yrkesutøvarar og som igjen kan gi tilfredse brukarar.

5.3.4 Samandrag

For å få til pedagogisk kompetanseutvikling i skulen som lærande organisasjon er det nokre føresetnader som må vere til stades, både individuelle og organisatoriske. Det systemretta arbeidet handlar i dette tilfellet om samarbeid på organisasjonsnivå, men læring og utvikling i ein organisasjon føreset også læring på individnivå.

Individuelle føresetnader for kompetanseutvikling omhandlar blant anna dei føresetnadane kvar enkelt har til å kommunisere med andre menneske, relasjonar og aktørane sine personlege eigenskapar. Bateson hevdar, som tidlegare nemnt, at alt er kommunikasjon og at kvart individ i eit samarbeid vil ha ei viss påverknadskraft gjennom sin måte å kommunisere på.²²⁰ God kommunikasjon mellom dei ulike system kan fremje ei felles forståingsramme, som igjen kan føre til eit breiare forståingsgrunnlag i forhold til vurdering av eleven sitt opplæringstilbod. I eit system eller gruppe vil også dei ulike individha ha relasjonar seg i mellom og ein kan her skilje mellom symmetriske og komplementære relasjonar. Kva relasjonar som eksisterer kan ha innverknad på korleis kompetanseutviklinga utviklar seg. Komplementære relasjonar der medlemmene utfyller kvarandre kan gi eit betre utgangspunkt for samarbeid enn symmetriske relasjonar der medlemmene opplever konkurranse seg i mellom. Personlege eigenskapar og samansetjing av gruppedlemmer vil også påverke prosessen. Ei homogen gruppesamansetjing kan komme fram til raske løysingar, medan ei heterogen gruppesamansetjing vil gjennom å nytte fleire perspektiv og gjerne usemje vere i stand til å sjå fleire moglegheiter og finne betre løysingar.

Organisatoriske føresetnader som organisering, strategiar og struktur vil også ha innverknad på kompetanseutviklingsprosessen. Ytre struktur kan gjelde geografisk plassering og økonomi, medan indre struktur omhandlar blant anna organiseringsmetodar, tid og sosial struktur innan organisasjonen. Desse faktorane kan vere med på å avgjere i kva grad kompetanseutvikling er ein gjennomførleg prosess og i kva grad den kan integrerast som del av organisasjonen sitt daglege virke.

²²⁰ Bateson, 1985:185-187, jfr. kap. 4.1.3

Organisering og den samskapte læringsmodell kan vere med på å legge til rette for betre samordning blant dei opplæringsansvarlege, men kompetanseutvikling krev meir konkrete strategiar og metodar. Sjølve læringsarenaen har eg karakterisert som sosial, organisert og ikkje-formell og vil innebere ei kollektiv arbeidsform knytt til organisert læring og utvikling på arbeidsplassen. Det vil handle om betre samordning blant dei opplæringsansvarlege gjennom blant anna samarbeid i kompetansenettverk. Samtaksprosjektet er eit døme på korleis dette kan fungere i praksis. Evalueringa viser til positive tilbakemeldingar og liknande organiseringsformer som er blitt tekne i bruk i kjølvatnet av prosjektet.²²¹

Andre metodar som kan vere med på å fremje kompetanseutvikling i skulen er nettverksgrupper, dialogkonferanse, studiering, intern personalopplæring, modell-læring og jobbotasjon. Dei tre første metodane som vert presenterte bind deltakarane saman i fellesskap eller mindre grupper der ein samarbeider kring refleksjon, læring og utvikling. Ein er samla i eit system uavhengig av den kunnskap, informasjon og erfaring ein har og formålet er å skape pedagogisk kompetanseutvikling i skulen. Metodane inneber aktive gruppe- og plenumsdiskusjonar, refleksjon og oppfordring til nytenking. Desse og mange andre slike metodar kan nyttast i eit arbeidsfellesskap og kan fungere som reiskap for sjølve samarbeidsprosessen. Intern personalopplæring er nærmare knytt til den formelle læringsaktiviteten og ber meir preg av undervisning. Det kan innebere ei slags kursverksemd der nokon eller nokre held foredrag kring ulike utfordringar og eventuelt løysingar som kan vere relevante. Modell-læring og jobbotasjon er i mindre grad knytt til læring i fellesskap, men er heller meir individuelle læringsformer. Desse er meir praktiske læringsformer, der den erfarne og den uerfarne utfører eit arbeid i fellesskap. Dei vil vere praktisk retta og kan innebere prøving og feiling i den grad det er mogleg og forsvarleg. Desse metodane kan fremje innsikt i andre sine arbeidsområde, utfordringar og kompetanse. Samtidig kan dei bidra til auka sjølvinnsikt og fremjing av pedagogisk kompetanseutvikling i skulen som lærande organisasjon.

²²¹ Sammendrag av RF rapporten (07.05.08)

6. Utfordringar og konsekvensar for vegen vidare

På bakgrunn av metodiske refleksjonar, sentrale føringar og teori kring systemretta kompetanseutvikling har eg reflektert kring kompetanseutvikling og systemretta arbeid i skulen som lærande organisasjon. Delproblemstillingane mine kring utfordringar og konsekvensar, konkretisering av systemretta arbeid i skulen og føresetnader for pedagogisk kompetanseutvikling har hjelpt meg å fokusere på delane gjennom prosessen.

Det er eit ønskje og håp at eg med min bakgrunn og mine føresetnader som pedagog, har reflektert kring kompetanseutvikling og systemretta arbeid i skulen på ein måte som kan vere interessant og kanskje nyttig for andre. Det har ikkje med hermeneutisk tilnærming vore min intensjon å generalisere i noko grad, men heller å oppnå auka innsikt i kva kompetanseutvikling og systemretta arbeid krev og inneber. Dei sentrale føringane har som tidlegare nemnt ulik validitet. Stortingsmeldingar er til dømes heller indisium på kva framtida vil bringe enn vedtekne avgjersler. Trass i at stortingsmeldingar ikkje har like høg validitet som til dømes lovverk, vil dei ha høgare reliabilitet enn dokument skrivne av enkeltpersonar. Dette har samband med at dei sentrale føringane vert utarbeida i eit fellesskap av forfattarar på statleg nivå og vi skal kunne stole på den informasjonen dei gir.

Mi føreforståing har i møtet med metode, sentrale føringar og teori, gjennom den hermeneutiske sirkel freista å trengje inn i kompleksiteten i problemstillinga for å oppnå auka innsikt og forståing. Som tidlegare nemnt ville eg freiste å få til ei harmonisering mellom det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidsfeltet i skulen og ikkje vekte det eine feltet meir enn det andre. Eg har erfaring med teori innan dei to felta, men enno inga lang praktisk erfaring. På bakgrunn av dette vel eg å tru at vektinga mi ikkje er skeiv i særskild grad. Likevel kan ein kanskje forstå kompetanseutvikling som at den mest lærde bidreg til andre si utvikling, og at det i dette tilfellet er spesialpedagogen som må hjelpe allmennlæraren i størst grad. Slik eg ser det har begge arbeidsfelta like mykje å bidra med, og det er i sjølve utvekslinga mellom arbeidsfelta at ein skaper eit betre grunnlag for kvar enkelt elev sitt opplæringstilbod. Med min bakgrunn som pedagog og i møte med dei same krav og reformer ein er underlagt i skulen, vil min forskingsprosess vere *ein* måte å tolke og reflektere kring problemstillinga på. Eg vil avslutningsvis framheve nokre hovudpunkt som har utkrystallisert seg gjennom prosessen:

- *Omgrepa kompetanseutvikling og systemretta arbeid er relativt nye og faglitteraturen er i stor grad samstemt.*

Omgrepa kompetanseutvikling og systemretta arbeid er relativt nye, både i sentrale føringar og i pedagogisk faglitteratur. Dette har medført at faglitteraturen kring emneområdet og mitt utval av kjelder i stor grad er samstemte og lite motstridande i sine syn og vinklingar. Med det kunnskapssamfunnet vi lever i og dei krav og reformer dei opplæringsansvarlege i skulen vert underordna, er det positivt at dei sentrale føringane og faglitteraturen utviklar seg i same retning. Det kan bidra til driv i utviklinga mot kompetanseutvikling og systemretta arbeid i skulen som lærande organisasjon. På den andre sida kunne utfordrande perspektiv vore med på å vidareutvikle og betre konkretiseringa av dagens teoriar, nytenking og nyskaping.

- *Kompetanseutvikling og systemretta arbeid handlar i stor grad om læring i fellesskap, nytting og vidareutvikling av eksisterande kompetanse.*

Utvikling av kompetanse har tradisjonelt sett vore kvar enkelt yrkesutøvar sitt ansvar, og utan krav om vidareformidling og utvikling kan den nye kompetansen verte relativt usynleg i organisasjonen. Det vert i dag lagt auka vekt på samarbeid og læring i fellesskap for å klare å nytte og vidareutvikle eksisterande kompetanse. Det vert hevda at læring i fellesskap og systemtenking må til for å skape kompetanseutvikling i organisasjonar.²²²

Skuleeigaren skal organisere til fordel for kompetanseutvikling og systemretta arbeid.²²³ Ein kan legge til rette for ikkje-formell læring, der det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidsfeltet kan skape organisert og avtalebasert utveksling av kunnskap, informasjon og erfaringar. På denne måten kan kompetanseutvikling bli ein integrert og livslang læringsprosess i skulen. Dei to systema er komplekse nettverk beståande av ulike ressursar og kompetanseområde, og det er nettopp dette mangfaldet ein må freiste å nytte og vidareutvikle gjennom læring i fellesskap. Eit system eller ei gruppe sin kompetanse utgjer noko meir enn summen av kvart enkeltindivid sin kompetanse.

Utfordrande område for skulen å arbeide vidare med i forhold til kompetanseutvikling er blant anna systemtenking og systemretta arbeid, kva det inneber og korleis dette arbeidet på best

²²² Jfr. kap. 4.2.2

²²³ Opplæringslova 1998, §10-8

mogleg vis kan nyttast. Skulen må stadig vere nyskapande, blant anna kring sin bruk av arbeidsformer og variasjon. Betre samordning blant dei tilsette og prioritering av tid til læring i fellesskap vil også kunne tene skulen si kompetanseutvikling. Pedagogisk utviklingsarbeid og betre utviklingssamarbeid frå sentralt hald bør fremjast. Dette kan innebere utvikling av meir praktiske retningslinjer i dei sentrale føringane. På denne måten kan ein bidra til å forbetre skulen si evne til kompetanseutvikling og implementering av hyppige reformer. Med meir praktisk vegleiing om korleis ein kan skape kompetanseutvikling i skulen er det større sannsyn for å få det til.

- *Formell læring versus ikkje-formell læring.*

Formell læring vert i større grad enn ikkje-formell læring verdsett og dokumentert. I dagens kompetanseintensive samfunn er det naturleg at yrkesutøvarane ønskjer synleggjering av sin kompetanse. Dette kan ha samband med at det i dag er vanlegare å skifte arbeidsstad enn tidlegare. Kompetanse tileigna gjennom ikkje-formell læring på arbeidsstaden er ikkje utan vidare eksplisitt for ein ny arbeidsgjevar. Til dømes kan ein ha synleg dokumentasjon på sin kompetanse i forhold til elevar med særskilde behov men lite erfaring, medan andre kan mangle dokumentasjon og ha tjue års erfaring.

Ikkje-formell læring vil likevel ha eit nærmare forhold mellom teori og praksis enn formell læring, fordi ein lærer og utviklar seg i samsvar med reelle utfordringar på arbeidsstaden. Dette kan på mange måtar vere vel så effektivt som å skulle sette den kompetansen som ein utviklar gjennom etterutdanning og kurs, inn i eigen yrkespraksis. Forsking har også vist at det er den læringa som har størst relevans for eigen livssituasjon som er den beste.²²⁴

At kompetansen til dei tilsette stadig vert utfordra av både skulen lokalt og sentralt, er positivt fordi det kan bidra til læring og utvikling, både individuelt og i fellesskap. Ein bør likevel finne ein balanse mellom kva som er realistisk og ønskjeleg for dei tilsette å arbeide med utover eigne arbeidsoppgåver. Forventningspress, udefinerbare ansvarsområde og redusert motivasjon kan vere konsekvensar av kontinuerleg kompetanseutvikling og manglande dokumentasjonsordningar. Dette kan føre til at kompetanseutvikling og systemretta arbeid gjennom ikkje-formell læring, meir vert oppfatta som ei belastning enn vinning.

²²⁴ NOU 1997:25:113

Forventningane som vert stilt til kompetanseutvikling i skulen bør difor regulerast slik at dei stimulere tilsette til læring og utvikling i fellesskap. Det er også viktig for dei opplæringsansvarlege å oppretthalde identitet og vere bevisst når det gjeld ansvar, krav og plikter innanfor eige arbeidsfelt. Og kanskje kan ein også utarbeide ei slags dokumentasjonsordning i forhold til læring og kompetanseutvikling på arbeidsstaden for å fremje auka engasjement og motivasjon. Dette til trass for at læringsforma er ikkje-formell.

- *Kompetanseutvikling og systemretta arbeid bidreg til kvalitetssikring av eleven sitt opplæringstilbod.*

Å vere tilsett i skulen der reformer og nye krav kjem relativt hyppig er som vi har sett ei kompleks og utfordrande yrkesutøving. Med bakgrunn i sentrale føringar ser ein at norsk utdanningspolitikk i aukande grad vektlegg kvalitetsheving av det totale opplæringstilbodet i skulen.²²⁵ Utviklinga har gjerne gått så raskt at dei lokale skulane ikkje rekk å skape kontinuitet i dei vedtekne tiltaka før nye er på veg. Ei byrjande semje kring langsiktige løysingar og systematisk arbeid er kome eit stykkje på veg.

Kompetanseutvikling og systemretta arbeid mellom det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidsfeltet vil innebere utveksling av kunnskap, informasjon og erfaringar. Dette kan vere med på å fremje eit samordna og betre vurderingsgrunnlag for dei tilsette. Ved å i fellesskap operasjonalisere eleven sine krav, behov og målsetjingar kan ein bidra til eit meir heilskapleg opplæringstilbod for eleven. Dei opplæringsansvarlege bør vere samordna og samarbeide for å utvikle eleven i same retning i staden for å vite best kvar for seg. Gode læringssirkklar blant dei opplæringsansvarlege kan gi eit sosialt arbeidsmiljø med kompetente yrkesutøvarar, som igjen kan gi elevane den opplæringa dei har krav på. På denne måten kan ein vere med på å realisere overordna nasjonale prinsipp og kvalitetssikre eleven sitt opplæringstilbod.²²⁶

- *Vidare forskingsarbeid.*

I forhold til vidare forskning kring kompetanseutvikling og systemretta arbeid i skulen som lærande organisasjon er det mykje spennande å ta fatt i. Gjennom oppgåveprosessen tykkjer

²²⁵ Jfr. kap. 3

²²⁶ NOU 2003:16:247

eg at målsetjingar og krav i sentrale føringar har vist seg å vere nokså vide og generelle. Eg vil tru at for å utvikle meir praktisk vegleing for implementering av hyppige reformer og krav i skulen, må dei sentrale føringane vere meir konkrete. Slik retningslinjene er i dag fører det sannsynlegvis til at lokale skular tolkar dei ulikt og resultatane av innføringane kan verte svært forskjellige. På denne måten kan nasjonale overordna prinsipp miste noko av sin styrke. Det hadde til dømes vore interessant å konkretisert målsetjingane i større grad og sett korleis ein i praksis, gjennom systemretta arbeid, kan innføre dei i skulen. Ein kunne eventuelt freista å utvikle ein slags generell nasjonal strategi, for utvikling av arbeidsformer som fremjar implementering av intensjonar og mål i lover og læreplanar, som vedlegg til reformkrav og omstrukturering i skulen.

Det hadde vore interessant å utføre ei undersøking kring kompetanseutvikling og systemretta arbeid i skulen. Til dømes ei undersøking om kva som i praksis vert gjort for kompetanseutvikling, eventuelt kva tiltak og metodar som vert nytta og kring resultat dette gir. Vidare kan ein gå grundigare til verks, samanlikne tiltak og metodar og sjå på fordelar og ulemper ved dei. Ein kan samanlikne kompetanseutvikling gjennom formell etter- og vidareutdanning, ekstern og intern kursverksemd og gjennom ikkje-formell læring på arbeidsstaden. Den ikkje-formelle læringsforma har gjennom oppgåveprosessen vist seg å kunne bidra til positiv utvikling og vert stadig vektlagt i dei sentrale føringane. Som tidlegare nemnt ville det vore interessant å freista utvikla ei dokumentasjonsordning, som kjelde til motivasjon for ikkje-formell kompetanseutvikling på arbeidsstaden. Ein kunne vidare ha fokusert på ulike organiseringsformer og praktiske metodar innan ikkje-formell læring og utvikla visjonar om framtidig og forbetra kompetanseutvikling i skulen.

Med tanke på kollektivisering av lærarrolla vil det framover sannsynlegvis bli lagt enda større vekt på systemretta arbeidsprofil. Det er då viktig med vidare forskning kring denne arbeidsforma, både for tilsette i skuleverket og innanfor andre opplæringsinstitusjonar og kompetanseinstansar. Systemretta arbeid har enno ei vag tyding for mange og ein kan dra nytte av fleire innfallsvinklar til både tolking og bruk av denne arbeidsforma.

7. Litteraturliste

- Argyris, C. og Schön, D. A. (1996), *Organizational learning II: theory, method, and practice*, Reading, Mass.: Addison – Wesley
- Auestad, G. (2002), *Utviklingsarbeid i skole og PPT. Samtakeksempler fra 10 fylker*, Stavanger: Senter for atferdsforskning, Høgskolen i Stavanger
- Bateson, G. (1972), *Steps to an Ecology of Mind*, New York: Ballantine Books
- Bateson, G. (1979), *Mind and nature: a necessary unit*, London: Flamingo. Fontana Paperbacks
- Bateson, G. (1985), *Steps to an Ecology of Mind*, Toronto: Chandler Publishing Company
- Befring, E. (1994), *Forskningsmetode og statistikk*, Oslo: Det Norske Samlaget
- Bergström, G. og Boréus, K. (2005), *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*, Danmark: Narayana Press
- Bertalanffy, L. V. (1984), *General System Theory*, New York: Braziller, Inc.
- Blegen, H. M. og Nylehn, B. (1983), *Organisasjonsteori: et bidrag til en totaloppfatning av organisasjoner sett som åpne, miljøavhengige systemer*, Trondheim: Tapir Forlag, Universitetet i Trondheim
- Bronfenbrenner, U. (1979), *The Ecology of Human Development: experiments by nature and design*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Bø, I. (2002), *Foreldre og fagfolk: foreldrenes og samarbeidets vilkår*, Oslo: Universitetsforlaget
- Dalin, Å. (1993), *Kompetanseutvikling i arbeidslivet: veier til den lærende organisasjon*, Oslo: Cappelens Forlag
- Deklarasjon fra de forente nasjoners organisasjon for utdanning, vitenskap og kultur (UNESCO), (Uten årstall), *Kunnskapsdepartementet*, Henta 13.05.08 frå <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/NOUer/1997/NOU-1997-25/17/6.html?id=347087>
- Ekeberg, R. T. og Holmberg, J. B. (2001), *Tilpasset opplæring og spesialpedagogisk arbeid i skolen: en innføring*, Oslo: Universitetsforlaget
- Gadamer, H-G. (2007), *Sandhed og metode: grundtræk af en filosofisk hermeneutikk*, Århus: Academica
- Hva er kunnskapsloftet? (Uten årstall), *Kunnskapsdepartementet*, Henta 18.04.08 frå <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/andre/Kunnskapsloftet/Hva-er-Kunnskapsloftet.html?id=86769>

- Høgskolen i Stavanger Senter for atferdsforskning (1999), *Samtak: kompetanseutviklingsprogram for PP-tjenesten og skoleledere: for en bedre skole: temaplan*, Stavanger: Senter for atferdsforskning
- Johannesen, E., Kokkersvold, E. og Vedeler, L. (2005), *Rådgivning: tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Kjeldstadli, K. (1999), *Fortida er ikke hva den en gang var: en innføring i historiefaget*, Oslo: Universitetsforlaget
- Klefbeck, J. og Ogden, T. (2005), *Nettverk og økologi: problemløsende arbeid med barn og unge*, (2. opplag), Oslo: Universitetsforlaget
- Levin, M. og Klev, R. (2006), *Forandring som praksis*, Trondheim: Fagbokforlaget.
- Læg Reid, S. og Skorgen, T. (2001), *Hermeneutisk lesebok*, Spartacus Forlag AS
- Læringscenteret (2001), *Håndbok for PP – tjenesten*, Oslo: Faglig enhet for PP-tjenesten, Læringscenteret
- Mjeldheim, L. (1970), *Politiske prosessar og institusjonar*, Oslo: Universitetsforlaget
- Moe, S. (1995), *Sosiologisk betraktning: en systemteoretisk innføring*, Oslo: Universitetsforlaget
- Myhre, R. (2003), *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Norborg, A. (1981), *Vitenskapsteori*, Bergen: NLA
- Nordhaug, O. mfl., (1990), *Læring i organisasjoner: utvikling av menneskelige ressurser*, Oslo: TANO AS
- Nordhaug, O. (2002), *LMR: ledelse av menneskelige ressurser: målrettet personal- og kompetanseledelse*, (3. utgave), Oslo: Universitetsforlaget
- Nordhaug, O. og Brandi, S. (2004), *Strategisk kompetanseledelse: teori og praksis*, Oslo: Universitetsforlaget
- Noregs Offentlige Utredninger, (NOU 1997: 25), *Ny kompetanse. Grunnlaget for en helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk*, Oslo: Statens Forvaltningstjeneste Statens Trykning
- Noregs Offentlige Utredninger, (NOU 2003: 16), *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*, Oslo: Statens forvaltningstjeneste, informasjonsforvaltning
- Ny satsing på kompetanseutvikling i skolen (21.12.06), *Kunnskapsdepartementet*, Henta 18.04.08 frå <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2006/Ny-satsing-pa-kompetanseutvikling-i-skol.html?id=439984>
- Ogden, T. (2001), *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

- Ogden, T. (1998), *Atferds pedagogikk i teori og praksis: om arbeid med atferdsproblemer i Skolen*, (7. opplag), Oslo: Universitetsforlaget AS
- Opplæringslova (1998), *Lovdata*, Henta 18.04.08 frå
<http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>
- Rognhaug, B. (1999), *Kvalitet i spesialpedagogisk arbeid i lys av utdanningspolitiske retningslinjer: et paraplyprosjekt*, Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk
- Sammendrag av RF rapporten (20.05.2003), *Samtak*, Henta 07.05.08 frå
<http://samtak2.ls.no/cgi-bin/samtak/imaker?id=57427>
- Samtak. Kompetanseutviklingsprogram for PPT og skoleledere, (01.01.2001), *Organisering og gjennomføring av Samtak*, Henta 10.09.08 frå
<http://samtak2.ls.no/cgi-bin/samtak/imaker?id=44839>
- Senge, P. M. (2006), *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*, New York: Doubleday / Currency
- Senge, P. M. (1999), *Den femte disiplin: kunsten å utvikle den lærende organisasjon*, Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag
- Sitat, ukjent forfatter. Henta 09.09.08 frå
<http://home.online.no/~steinny/Kap6/Visdomsord/sitat.htm>
- Skogen, K. (2004), *Innovasjon i skolen: kvalitetsutvikling og kompetanseheving*, Oslo: Universitetsforlaget
- Stortingsmelding nr. 23, (1997-1998), *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov: den spesialpedagogiske tiltakskjeda og det statlege støttesystemet*, Oslo: Kyrkje-, Utdannings- og Forskingsdepartementet
- Stortingsmelding nr. 30, (2003-2004), *Kultur for læring*, Oslo: Utdannings- og Forskingsdepartementet
- Stortingsmelding nr. 31, (2007-2008), *Kvalitet i skolen*, Oslo: Kunnskapsdepartementet, Henta 18.04.08 frå
<http://www.regjeringen.no/nr/dep/kd/Dokument/Proposisjonar-og-meldingar/Stortingsmeldingar/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html?id=516853&showdetailedtableofcontents=true>
- Stortingsmelding nr. 42, (1997-1998), *Kompetansereformen*, Oslo: Kyrkje-, Utdannings- og Forskingsdepartementet
- Stortingsmelding nr. 48, (1996-1997), *Om lærarutdanning*, Oslo: Kyrkje-, Utdannings- og Forskingsdepartementet

Stortingsmelding nr. 54, (1989-1990), *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*, Oslo: Utdannings – og Forskingsdepartementet

Thagaard, T. (1998), *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*, Bergen: Fagbokforlaget

Ulleberg, I. (2004), *Kommunikasjon og veiledning*, Oslo: Universitetsforlaget

Vaaland, Sørensen, G. (2002), *Systemarbeid – et Samtak –eksempel*, Stavanger: Senter for atferdsforskning, Høgskolen i Stavanger

Ølgaard, B. (1986), *Kommunikation og økomentale systemer: i følge Gregory Bateson*, Danmark: Brabrand Boktryk ApS

Figurliste:

Figur 1, *Bronfenbrenners økologiske miljømodell*, Henta 23.06.08 frå

<http://ceep.crc.uiuc.edu/pubs/katzsym/keyes2.gif>

Figur 2, *Den samskapte læringsmodell*, Levin og Klev, 2006:77