

Når vi ikke kjenner fremtiden; Scenarier som metode for skoleutvikling?

Morten Brattvoll, Lars Aage Rotvold, og Åse Slettbakk

UiT Norges arktiske universitet

Abstract: In this chapter, we focus on how action research can help to improve learning in nationally initiated school development processes. The empirical material in this study is derived from the implementation of the national project “*Ungdomstrinn i utvikling*” (UiU). Through UiU, we have worked with school development in six municipalities, where we have facilitated future stories or scenarios in the process of helping schools to reflect on their development. In order to study the schools work on improvement, our study illustrates how scenario narratives can be used as a method to promote involvement, collective learning and contribute to school development. Six different scenario stories based on three different theories formed the basis of the participants’ discussion and reflections on the improvement work. Each theory forms the basis for a success narrative and a failure narrative around the implementation of UiU. The topic of the article is: *In what ways can scenarios be used as a method for developing schools?* We find that use of scenarios help both teachers and school leaders *thinking outside the box*. The scenarios can give participants the opportunity to anticipate changes at their own school and in this way, create a base for learning. The article focuses on both the teachers involved and ourselves as action researchers.

Keywords: scenarios, school improvement, organizational learning, action research

Introduksjon

Det er en kald og tidlig februar dag nord i Norge. Utenfor en sliten kommunestyresal fylles parkeringsplassen. Travle skolefolk er på vei inn, og slår seg etter hvert ned rundt gruppebordene som for anledningen står strategisk plassert i lokalet. Det deles ut varme klemmer og nikkes takk-for-sist. Regionkoordinator har sørget for kaffe til de tilreisende, flere har kjørt langt for å komme frem. Noe forfall fra enkelte skoler blir meldt til koordinator, en stengt fjellovergang er årsaken. Et forskersteam fra UiT har dagen i forveien forflyttet seg fra campus og ut i regionen. De to neste arbeidsdagene skal foregå sammen med lærere og ledere fra seks kommuner, med mål om å bygge bro mellom teori og praksis for å forstå, utvikle og muligens endre noe av skolenes praksis. Arbeidsdagene er fordelt på to destinasjoner, første dag sammen med de tre nordligste kommunene og dag to sammen med tre kommuner lenger sør. Den geografiske delingen har sin forklaring i lange avstander, reisetid ville spist opp store deler av dagen hvis alle skulle samles under samme tak.

Hvem kjenner fremtiden? Dette kapitlet kaster lys over muligheter for å kunne forutse utfallet av pågående utviklingsprosesser i skolen. Vi retter blikket mot hvordan scenarioer som metode brukt i aksjonsforskning kan være med og bidra til en mer kollektiv praksis. Formålet med metoden er at den skal støtte opp om en utviklingsprosess med et definert innhold hvor alle deltakerne er aktive – ikke tilskuere. I vårt tilfelle er det iverksettingen av Ungdomstrinn i utvikling (UiU) som er det empiriske grunnlaget og danner rammer for studien. Gjennom UiU har vi arbeidet med skoleutvikling i seks kommuner, hvor vi har introdusert fremtidsfortellinger eller scenarioer for å få lærere og skoleledere involvert i skolens fremtidshorisont gjennom å reflektere over eget ståsted i lys av teoriforankrede scenarioer. Vårt perspektiv på utvikling bygger på organisasjonsmedlemmenes individuelle læring gjennom kollektive prosesser på egen arbeidsplass (Filstad, 2010; Irgens, 2007). Begrepet organisasjonsutvikling sidestiller vi i denne studien med begrepet skoleutvikling, da datamaterialet utelukkende omfatter skole. Grunnlagdokumentet¹ for

¹ https://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rammeverk/ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_organisasjonslaring_vedlegg_6.pdf

organisasjonslæring og forskningen fra piloten til UiU viser til at skoler som arbeider systematisk og aktivt med lokalt utviklingsarbeid, lykkes bedre med elevenes læring (Postholm et al., 2013; Utdanningsdirektoratet, 2013). Skolebasert kompetanseutvikling har vært et strategisk virkemiddel fra nasjonale myndigheter, og vår ambisjon som forskere og utviklingspartnere har vært å realisere forventningen om å bidra til skoleutvikling i rollen som eksterne tilbydere og samarbeidspartnere (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 13).

Tidligere studier reflekterer over at skoler i mindre grad enn andre virksomheter gir inntrykk av å være lærende organisasjoner, og både i kompetanseberetningen fra 2005 og i det norske forskningsprosjektet Professional Learning in the Knowledge Society (Pro-learn) kommer det til syne et paradoks – at lærere, som er eksperter på elevers læring, opplever dårlige vilkår for egen læring (Jensen et al., 2012; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). For å motivere og engasjere lærere og skoleledere til læring gjennom kollektive prosesser ønsket vi å prøve ut scenarioer som metode. Gjennom refleksjoner og reaksjoner hos deltakerne som kommer til overflata når seks ulike scenarioer tas i bruk, diskuterer vi hvordan disse fungerer for å fremme utvikling i skolen. Vi retter blikket både mot de involverte lærerne og skolelederne i deres læringsprosesser, samt mot oss selv som aksjonsforskere. Problemstillingen er: *På hvilke måter kan scenarioer brukes som metode i skoleutvikling?*

Bakteppe for vårt prosjekt

De siste 15 årene har etter- og videreutdanning av lærere og leder fremstått som en nøkkel i statlig reformarbeid, og frem mot 2013 har EVU-baserte strategier preget kompetanseutvikling i utdanningssektoren (Dehlin & Irgens, 2017). Ungdomstrinn i utvikling (2013–2018) føyer seg inn i rekka av nasjonale kompetansestrategier. Bekymringene blant forskerne om hvorvidt ressursbruken har ført til varige endringer, er likevel gjennomgående (Blossing, Hagen, Nyen & Söderström, 2010; Markussen, Carlsten, Selander & Sjaastad, 2015; Postholm et al., 2013).

Sentralt for satsingen Ungdomstrinn i utvikling var etablering av en desentralisert- og skolebasert modell for kompetanseutvikling. Logikken i modellen bygde på at skoleeiere, skoleledere og lærere selv skulle bidra til å utvikle kunnskap, holdninger og ferdigheter, i sin skole i kommunen. Skoleeier ble ansvarlig for nye utfordringer: Utover ansvaret for elevenes læring skulle sektoren ivareta læring for lærere og ledere, med et implisitt ansvar for organisatorisk læring. I strategidokumentene fant vi imidlertid et paradoks; universiteter og høyskoler skulle være *tilbydere* i samarbeidet med kommuner og skoler (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 13). Paradokset innebar en ulik forståelse av kunnskapsbegrepet, på en arena hvor teoretisk kunnskap og erfaringsbasert kunnskap skulle møte hverandre. Som en følge av dette reflekterte vi over følgende: Hvilken kunnskap og kompetanse skulle UH-sektoren tilby skolene?

Begrepsbruken *tilbydere* kan teoretisk forankres i et strukturperspektiv for kunnskap i en organisasjon, hvor kompetanseutvikling fungerer i tråd med en modell for leveranse (Dehlin & Irgens, 2017). UiU kunne forstås som et utviklingsprosjekt som var tilbudsrevet fra UH-sektoren, og tilsvarende etterspørselsrevet fra kommuner og skoler. I oppstartsfasen av prosjektet ble vi på denne måten konfrontert med en forståelse av kunnskapsbegrepet som på mange måter bryter med med forståelsen av kunnskapsutvikling som dynamisk og kontekstuell. Denne alternative forståelsen omtales av Dehlin og Irgens (2017) som et praksisperspektiv. Kunnskap i et praksisperspektiv forstås som kontekstualisert handling. Vårt tilsvarende på forventningene om å være *tilbydere* ble dermed å foreta nødvendige refleksjoner over egne forståelser av kunnskapsbegrepet før vi kunne inngå i et samarbeid som likeverdige partnere. Prosessene i arbeidet med skoleutvikling ble dermed av særlig betydning for hvilket kunnskapssyn som eventuelt skulle gis forrang. Vår felles forståelse av kunnskap i denne aksjonsforskningsstudien er forankret i et praksisperspektiv (Dehlin & Irgens, 2017), og dette ble også starten på vårt aksjonsforskningsprosjekt.

Scenarioene som vi har tatt i bruk, bygger på tre organisasjonsteoretiske perspektiver, et *instrumentelt*, et *kulturelt* og et *myteperspektiv*. Her forsøker vi å komme i inngrep med konteksten, både offentlig politisk

innramming og det praktiske utviklingsarbeidet som skal drives lokalt. Grupper av mennesker som jobber i retning av å sikre kollektive prosesser og felles kompetanse hos organisasjonen, betegnes som profesjonsfellesskap (Irgens, 2007). Profesjonsfellesskapene tildeles et stort ansvar for skolenes utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). For å motivere og engasjere for læring ønsket vi å prøve ut scenarioer som metode i arbeidet. Vi hadde en hypotese om at scenarioene kunne bidra til å «lokke frem» noen av de utfordringene som skolene opplevde i arbeidet med å realisere forventningen til utvikling.

Forskningsdesign og metodologiske betraktninger

Aksjonsforskningsprosjekter kan betraktes som utviklingsprosjekter hvor det vanligvis handler om at en institusjon eller flere inngår i et utviklingsarbeid sammen med forskere, og tar sikte på endring. I vårt aksjonsforskningsprosjekt er det et skille mellom deltakerne (lærere og skoleledere) og vi som forskere fra universitetet. Etableringen av forskningsdesign og gjennomføringene av selve forskningen gjennomføres av oss tre forskere. Lærerne og skolelederne inngår i prosjektet i et samarbeid rundt utvikling av sitt læringsfellesskap. På den måten blir aksjonslæringselementet viktig i vårt prosjekt (Tiller, 2006). Levin (2017) argumenterer for at det er fire vilkår som må være innfridd i et aksjonsforskningsprosjekt. Disse vilkårene er *bred lokal deltakelse, kontroll av forutinntatthet, samarbeid mellom flere forskere og systematiske data om endringsprosessen* (2017, s. 35). Prosjektets design bygger på Levins fire vilkår for aksjonsforskning.

Første vilkår fordrer at aktørene som berøres direkte, tar del i prosessen. Det innebærer i praksis at prosessen kjennetegnes av bred deltakelse. I prosjektet deltok vi som aksjonsforskere både i introduksjonen av prosjektet på skolene og i jevnlige møter. Deltakerne i puljen vår bestod av representanter fra seks kommuner i fylkets nordligste region. I dialogkonferansene som ble gjennomført, var kommunene representert ved skoleledere og utvalgte lærere fra 13 skoler, til sammen rundt 70 deltakere. Forskerteamet hadde i sitt mandat til hensikt å

forbedre utdanningspraksis og bidra til å løse utdanningsproblemer (Carr & Kemmis, 1986). Vi baserte vårt arbeid på tilgjengelige analyser og tilhørende kommunale planer, og var i tett dialog med en regional utviklingsveileder.

Vilkår to forutsetter samarbeid mellom flere forskere. Vi har vært tre forskere fra feltet utdanningsledelse som har samarbeidet tett om forberedelser før møtene med skolene, om gjennomføring av prosessen og etterarbeid. I et samarbeid tett på praksisfeltet oppstår uforutsette situasjoner, og improvisasjon blir et relativt vanlig innslag underveis i arbeidet. Det oppleves som en styrke å være flere sammen om å drøfte avgjørelser og alternative handlingsveier. Vi har diskutert, vært enige og uenige om både prosjektets «tilstand» og veien videre. Vårt faglige fellesskap muliggjorde støtte til skjønnsmessige avgjørelser (Molander, 2013), og til at avgjørelsene ble tatt på et bredere kunnskapsgrunnlag. Med mange års erfaring fra arbeid i akademiske institusjoner erfarer vi at reelt samarbeid mellom forskere langt ifra er en selvfølge, selv om intensjonene er aldri så gode. For vår del var det viktig med et godt sosialt samarbeidsklima. Samvær i bil på langstrakte veier, på hurtigrute, under private båtskysser mellom fjord og åpen sjø, i rorbuer, lodger og hoteller mener vi har vært en forutsetning for at prosjektet kunne bli et faglig aksjonsforskningsprosjekt. Som et moment i prosessen med egen læring har også debriefing vært viktig (Firing & Skrøvset, 2020). Underveis har vi reflektert mye over – *hva skjedde?* Det har vært romslighet til å føre til dels heftige diskusjoner, og når meninger brynes og brytes kan læring oppstå (Aas, 2013, s. 50).

Som tredje vilkår forutsetter Levin (2017) at det samles systematiske data om endringsprosessen. En vanlig posisjonering i konvensjonell forskning trekker en skillelinje mellom handlingskomponent og forskningskomponent i datainnsamlingen (Levin, 2017). I vår aksjonsforskningsstudie integreres disse to komponentene begrunnet i måten vi intervensjonerer i praksisfeltet på. Aksjonsforskning innebærer nær kontakt mellom oss forskere og deltakerne, og krever refleksjoner over rollen i feltet (Wadel, 2006). Våre refleksjoner er nedfelt skriftlig i feltlogg, som del av datamaterialet. I tillegg har vi valgt å utdype refleksjoner over vår rolle som aksjonsforskere. Matrisen i tabell 1 gir en oversikt over innsamlet datamateriale og arenaene vi har deltatt på.

Tabell 1 Oversiktsmatrise for innsamling av datamateriale

Arena og datamateriale	Representanter	Antall deltakere og møtehyppighet
Dialogkonferanse (nord) Møtenotater, deltakende observasjon, feltlogg, spørreskjema	Fra kommune A, B og C: Skoleeiere, skoleledere og <i>utvalgte</i> lærere fra skole 1–6, kommunale ressurslærere, utviklingsveileder, fagteam fra UH	Rundt 40 deltakere, 2 møter å 1 dag
Dialogkonferanse (sør) Møtenotater, deltakende observasjon, feltlogg, spørreskjema	Fra kommune D, E og F: Skoleeiere, skoleledere og <i>utvalgte</i> lærere fra skole 7–13, kommunale ressurslærere, utviklingsveileder, fagteam fra UH	Rundt 30 deltakere, 2 møter å 1 dag
Skoler (nord) Beskrivelser av skolens utfordringer, møtenotater, deltakende observasjon, feltlogg	Skole 1	25 lærere Skoleledelse
	Skole 2	40 lærere Skoleledelse
	Skole 3	10 lærere Skoleledelse
	Skole 4	13 lærere Skoleledelse
	Skole 5	30 lærere Skoleledelse
	Skole 6	3 lærere Skoleledelse
Skoler (sør) Beskrivelser av skolens utfordringer, møtenotater, deltakende observasjon, feltlogg	Skole 7	16 lærere Skoleledelse
	Skole 8	14 lærere Skoleledelse
	Skole 9	10 lærere Skoleledelse
	Skole 10	40 lærere Skoleledelse
	Skole 11	11 lærere Skoleledelse
	Skole 12	16 lærere Skoleledelse
	Skole 13	19 lærere Skoleledelse
Dialogmøter regionkontakt Nasjonale styringsdokumenter, kommunale strategier for skolebasert kompetanseutvikling, lokale milepælsplaner og egne møtenotater	Regional utviklingsveileder for alle seks kommuner	6 møter å ½ dag

(*Utviklingsgruppene bestod av et ulikt antall skoleledere og lærere fra hver skole.)

Vi forsøkte å tolke materialet i lys regionens kontekst for å forstå lokale fenomener, med en grunnleggende antakelse om at omgivelsene er slik ulike mennesker oppfatter dem (Thagaard, 2009). Vi har også studert styringsdokumenter fra UiU i tillegg til lokale milepælsplaner og kommunale strategier for skolebasert kompetanseutvikling. Datainnsamling har foregått i tidsrommet august 2016 til desember 2017. Feltsamtaler, feltlogg og skriftlig arbeid fra skoleansatte ble systematisert underveis i prosessen, og egne observasjoner har kontinuerlig generert nye spørsmål og innfallsvinkler i forskningen.

Det fjerde vilkår som Levin fremhever som viktig i aksjonsforskningen, er kontroll av forutinntatthet. Hvorvidt forutinntatthet, eller fordommer i vid forstand, er mulig å kontrollere, er ikke bare en diskusjon i aksjonsforskningen, men det er også et grunnleggende klassisk spørsmål i vitenskapsteoretisk forstand (Chalmers, 1990). I vårt prosjekt prøver vi gjennom å introdusere ulike scenarioer som grunnlag for aksjonslæringen å utfordre eller kanskje rettere sagt justere en forutinntatthet som deltakerne bringer med seg. Nærhet til det studerte fenomen er en forutsetning i kvalitativ forskning, samtidig som avstand er nødvendig for perspektivering (Repstad, 1993). Alle tre forskerne har vært involvert i aksjonslæring sammen med deltakerne fra skolene, og representerer et innside-perspektiv. Utenfra-perspektivet har forsker-teamet ivaretatt i egne refleksjonsprosesser, når vi har trukket oss ut fra arbeidet i feltet, og reflektert underveis på lange transportetapper i bil og båt og på campus. Dette representerer aksjonsforskningen i vårt prosjekt. Vi har lest og gjennomgått skolenes beskrivelser av utfordringer, diskutert og analysert innholdet i fellesskap. Dette har gitt et inntak til perspektivbrytning (Repstad, 1993). En begrensning ved studien er at feltarbeidet og datamaterialet er fra perioden 2016–17. Dette har liten betydning for studien, siden metoden ble utprøvd i en lokal kontekst. Det stiller seg noe annerledes til status i skolene, da organisasjoner er i konstant endring. Studien inkluderer ikke det som har skjedd i årene etter samarbeidet ble avsluttet, men synliggjør et potensial for utvikling som scenarioene hadde da de ble introdusert for deltakerne i 2016.

Å bygge scenarier

Det finnes mange måter å bygge scenarier på, men det kan være gode grunner til å tenke scenaribyggning rundt to grunnelementer. For det første er det slik at det knapt nok finnes faglitteratur om scenaribyggning som ikke demonstrerer modeller, figurer eller matriser om fremgangsmåter. Et fellestrekk ved disse litteraturbidragene er at arbeidet med scenaribyggningen *faseinndeles*. Bood og Postma (1997) illustrerer dette poenget tydelig i sin artikkel, hvor ulike elementer settes sammen i bestemte rekkefølger og på den måten danner basis for fortellinger fremover i tid. Logikken bygger på sannsynlige kausale utviklingsforløp. Eksempelvis hvis A skjer, så vil B skje, og da vil C inntreffe. Disse dataene som legges inn, omtales gjerne som *drivere*, og kan være av både kvantitativ og kvalitativ karakter. Noe av hovedpoenget med disse driverne er at de bidrar til å presse frem bestemte utviklingsforløp.

Å bygge scenarier knyttes vanligvis også til andre begreper som foresight og forecasting (Rasmussen, 2005). Det å kunne se for seg en eller annen tilstand, et eller annet sted, i en eller annen kontekst, en gang i fremtiden, kan være en måte å ramme inn scenariobegrepet på. En enkel og lettfattelig definisjon er at et scenario er «*an outline of natural or expected course of events*» (Fahey & Randall, 1998). Med utgangspunkt i en slik definisjon vil scenarioene i vår kontekst være ulike fortellinger om hvordan implementeringen av UiU-satsingen over tid glir inn i ulike utviklingsbaner, bevisst eller ubevisst. Annen litteratur betrakter scenaribyggning som et verktøy for strategisk tenking, strategisk planlegging, strategisk læring eller som et beslutningsstøttesystem (Bood & Postma, 1997; Bootz, 2010; Schoemaker, 1995). Selv om implementeringen av UiU-satsingen kan betraktes som en strategi, er det først og fremst scenarioenes kraft for organisatorisk læring vi konsentrerer oss om.

I utviklingsarbeidet med UiU har vi lagt tre ulike organisasjonsteoretiske perspektiver² til grunn for komponeringen av scenarioene. Dette har gitt oss en grunnmur for å kunne formulere flere scenarier på

2 Et organisasjonsteoretisk perspektiv kan representere en delforståelse av hvordan en læringsprosess fremstår. Det blir derfor viktig å anvende flere ulike perspektiver som supplerer hverandre for å få frem et mer helhetlig bilde av slike prosesser.

samme tid. Dermed blir det mulig å se for seg flere ulike utviklingsbaner. Her støtter vi oss til Schoemaker (1995, s. 25), som hevder at «*scenario-planning stands out for its ability to capture a whole range of possibilities in rich detail.*» I det følgende vil vi redegjøre kort for hvert av de tre organisasjonsteoretiske perspektivene som ble lagt til grunn for å konstruere scenarioene.

Tre organisasjonsteoretiske perspektiver

Det instrumentelle organisasjonsperspektivet bygger på en grunnleggende forutsetning om at organisasjoner kan brukes som redskaper for å oppnå bestemte mål (Christensen et al., 2017; Egeberg, 1989; Morgan, 1998; Scott & Davis, 2016). I vårt tilfelle innebærer dette at lederskapet i kommuner og skoler har kunnskaper om mål–middel-sammenhenger. Eksempler på dette er at lederskapet er i stand til å definere relativt klare mål, ta i bruk relevante virkemidler for å få realisert disse målene, og sikre at resultatene blir i samsvar med det som ønskes oppnådd. Perspektivet bygger således på en rasjonell konsekvenslogikk, hvor eksempelvis organiseringen av UiU gjennom formell beslutningsstruktur støtter opp om, og bidrar til, realiseringen av prosjektet. I dette perspektivet er det rimelig å forvente at måten skolene har *organisert* utviklingsarbeidet på, vil være avgjørende for hvordan utviklingsprosessen forløper. Stramme strukturer som definerer tydelig hvem som er deltakere i utviklingsprosessen, hva slags ansvar de har, hvilke oppgaver som skal utføres, og hvordan arbeidsoppgavene skal gjennomføres, vil være hovedforklaringen på hvorfor utviklingsprosesser lykkes. I praksis innebærer dette at den formelle organiseringen av UiU lokalt vil virke inn på organisasjonsmedlemmenes individuelle faktiske adferd, vel å merke i planlagt og ønsket retning. Dersom den formelle organiseringen er fraværende eller diffus, vil det i dette perspektivet være rimelig å forvente at det lokale lederskapet vil miste kontrollen på prosessen, og utviklingsprosessen vil spore i uplanlagte retninger eller rase sammen.

I motsetning til det instrumentelle perspektivet forbindes *kulturperspektivet* med de uformelle normene og verdiene. I Philip Selznick (1957) sin klassiske bok introduseres et skille mellom en organisasjon og

en institusjon. En institusjon er mye mer enn en organisert virksomhet som jobber mot bestemte mål, og hvor innslaget av formalisering er et dominant kjennetrek. En institusjon er en arena hvor det utspiller seg et mangfold av sosiale spilleregler og aktiviteter av uformell karakter, og som er basert på institusjonsmedlemmenes verdier. Selznick sin formulering om at institusjonsmedlemmene «*are infused with values*» illustrerer dette på en god måte (Selznick, 1957, s. 55). Når slike verdier har blitt utviklet over lang tid, og har blitt en naturlig del av organisasjoners identitet (Kvåle & Wæraas, 2006), snakkes det om institusjonaliserte organisasjoner (Christensen et al., 2017, s. 52). Når UiU-satsingen finner veien inn i skolene, kan vi i dette perspektivet forvente at møtet mellom de ansattes verdier og verdigrunnlaget til satsingen settes på prøve. Dersom verdigrunnlaget i UiU speiler skolenes eksisterende verdigrunnlag, øker muligheten for at satsingen ønskes velkommen, og at den vil bli implementert. I motsatt fall, dersom det oppstår en kollisjon eller «mismatch» mellom verdigrunnlagene, så vil UiU-satsingen neppe trenge inn og bli en del av de ansattes tankemønster og praksis.

Vårt tredje perspektiv, *myteperspektivet*, baserer seg på Meyer og Rowan (1977) sin artikkel om rasjonaliserte myter. Mens kulturperspektivet legger vekt på betydningen av verdier i organisasjoner, legger myteperspektivet vekt på på betydningen av verdier og sosialt skapte normer i organisasjoners *omgivelser* (DiMaggio & Powell, 1983). Utgangspunktet her er at organisasjoner eksisterer i institusjonaliserte omgivelser. Det innebærer at de eksponeres for sosialt skapte normer om hva som er tidsriktige måter å organisere eller drive virksomheten på (Røvik, 2007, 2016). På grunn av dette presset øker tilbøyeligheten til å adoptere praksiser og rutiner for å skape den nødvendige legitimiteten i sentrale deler av omgivelsene. I vårt tilfelle handler UiU om implementering av bestemte praksiser og rutiner som forventes av skolenes omgivelser. At organisasjoner tilpasser seg institusjonaliserte myter fra omgivelsene, er mulig å observere fordi de signaliserer *ut* at de innfører nye rutiner og praksiser. Studier viser likevel at samtidig som tidsriktige endringer signaliseres ut, foregår kjerneaktivitetene som før på innsiden av virksomheten. Det er dette fenomenet som Meyer og Rowan definerer som *dekobling*, og i andre publikasjoner har samme

fenomen blitt omtalt som dobbeltprat og hykleri (Brunsson, 1989). I vårt tilfelle ville vi i dette perspektivet forvente at UiU i praksis vil være et utstillingsvindu eller ferniss som ivaretar skolenes legigimitet. Meyer og Rowan argumenterer for at dette ikke er et slags strategisk lureri, men at organisasjoner handler i god tro. Den interessante forståelsen av myter er at myter er myter fordi de ikke kan testes objektivt, de er sanne fordi de blir trodd på, og de er rasjonelle fordi de har en regelform som spesifiserer prosedyrer som er nødvendige for å oppnå en gitt hensikt (Scott, 1987, s. 114).

Når vi legger myteperspektivet til grunn i arbeidet med UiU, vil vi kunne forvente at skolene formidler til omgivelsene at UiU er implementert og omsatt til praksis, men internt foregår arbeidet som før.

Sammenhengen mellom scenarier og teori

Sammenhengen mellom de tre omtalte teoriene og scenarioene bygger på et relativt enkelt resonnement. I siste del av hvert perspektiv som vi har redegjort for ovenfor, har vi gitt noen eksempler på hvordan vi kan forvente at UiU forløper, forutsatt at perspektivene har forklaringskraft. Av perspektivene utledes det noen forventninger om hva som ville være rimelig å finne ut dersom vi hadde studert UiU-satsingen i ettetid. Det er med utgangspunkt i slike teoretiske forventninger at veien til scenarioene ble kort. Logikken har klare paralleller til Røvik sine scenarier om «Den besværlige implementeringen av reformer» (2013). De scenarioene som han utleder rundt implementeringsarbeidet, bygger på noen av de organisasjonsteoretiske perspektivene som også vi har brukt. Forskjellen fra vårt prosjekt er at vi konstruerte scenarier og presenterte dem for deltakerne i UiU som om det gjaldt deres skole, og på den måten ble scenarioene satt inn i en aksjonslæringskontekst. For å redusere kompleksiteten i scenariorfortellingene har vi plukket ut det vi mener er de mest betydningsfulle variablene fra hvert perspektiv. I det instrumentelle perspektivet har vi lagt vekt på variabelen formell organisasjonsstruktur, i kulturperspektivet variablene verdier og normer, og i myteperspektivet variabelen legitimitet. Det er disse variablene som utgjør kjerneelementene i fortellingene.

Gjennomføring av aksjonen: Kan scenarioer bidra til utvikling?

Scenarioene la grunnlaget for deltakernes drøftinger og refleksjoner vedrørende skolenes utviklingsarbeid etter en kort redegjørelse av de tre ulike perspektivene. Hver teori ble brukt for å bygge opp to ulike fortellinger, en suksessfortelling og en fiaskofortelling. Gjennomføringen foregikk i dialog med deltakerne etter IGP-metodikk (Skrøvset & Tiller, 2015; Tiller & Gedda, 2017), det vil si at refleksjonene foregikk først individuelt, deretter gruppevis og til slutt i plenum. Scenarioene ble presentert i den rekkefølgen de er gjengitt nedenfor. Vi valgte å ramme inn oppgaven på en slik måte at der og da befant vi oss fem år frem i tid. Scenarioene ble fremstilt som utklipp fra en nasjonal evalueringsrapport av UiU, hvor deres egen skole ble omtalt. Rapporten skulle offentliggjøres nasjonalt, slik at alle kunne lese direkte om tilstanden i egen skole. Denne fiktive rapporten var ment å fungere som et virkemiddel for å få lærere og ledere til å ta oppgaven med *å se inn i fremtida* på alvor. Intenjonen var å løfte frem et kjent fenomen, transparens og offentliggjøring av resultater i skolen, samtidig som vi ufarliggjorde det hele med innslag av humor:

Regjeringens utgangspunkt for evalueringen av UiU for skolene i NN;

”På samme måte som resultatene fra nasjonale prøver har blitt offentliggjort, har regjeringen valgt å legge frem evalueringen av Ungdomstrinn i Utvikling på en slik måte at en rekke skoler vil kunne bli direkte omtalt i sluttevalueringen”

(Undertegnet kunnskapsminister Bjørn Rot I. Saksen)

Med utgangspunkt i det *instrumentelle* perspektivet lanserte vi følgende scenarioer for utviklingsgruppene:

A) Suksessvarianten:

Implementeringen av UiU ved din skole viser at dyktige ledere og lærere er i stand til å følge opp sentrale satsinger på en måte som er

fullt i tråd med nasjonale myndigheters intensjoner. Ansvarsforhold og oppgavefordeling ved skolen har vært tydelig definert. Forskningsrapporten viser også at de virkemidlene som skolen tok i bruk, har ført til at lærerne nå oppdaterer hverandre med ny og relevant kunnskap rundt satsingsområdet. Denne kunnskapsdelingen har ført til langt bedre undervisning, og dessuten har elevenes trivsel og faglige prestasjonsnivå økt betydelig.

B) Fiaskovarianten:

Ved din skole var koblingene mellom deltakerne på skolen høyst uklare. Få kunne vise til hvem som hadde ansvar for implementeringen av satsingen, og det hersket tvil om hvilke virkemidler som var rettet mot hvilke måloppnåelser. Eksempelvis mente noen av lærerne at klasseledelse, regning, lesing og skriving var de sentrale virkemidlene, mens andre mente at skolebasert kompetanseutvikling, lærende nettverk og pedagogiske ressurser var de virkemidlene som satsingen skulle bygge på. De klassene som gjennomførte enten lesing, skriving, regning i alle fag, eller klasseledelse, oppnådde ingen forbedringer med tanke på elevenes læring. Snarere tvert imot.

I det kulturelle perspektivet har vi valgt ut variabelen verdier som den dominante driveren. I lys av dette perspektivet lanserte vi følgende to scenarier for utviklingsgruppene:

A) Suksessvarianten (klasseledelse, lesing, skriving og vurdering for læring):

Ved din skole har engasjementet rundt klasseledelse og andre satsingsområder i UiU vært stort. Stort sett hele lærerkollegiet har vært, og er fortsatt, opptatt av å legge vekt på hvor viktig satsingsområdet er for elevenes fremtid. Satsingen har også falt i god jord hos hele lærerkollegiet ved skolen. En lærer uttalte at "både klasseledelse og lesing er en naturlig del av tenkingen her uansett alderstrinn og uansett hva slags fag vi underviser i".

B) Fiaskovarianten:

Ledelsen ved skolen har lagt et betydelig arbeid ned i å strukturere UiU-satsingen på en stram og hensiktsmessig måte. Det har imidlertid vist seg at store deler av lærerkollegiet ikke har hatt tro på innholdet i satsingen, og flere faglærere mente at ressourcen rundt klasseledelse og lesing var sterkt overdrevet. En matematikklærer uttalte at ”jeg har nok med å få ungene til å lære enkel pluss- og minusregning, men nå må jeg i tillegg tvangstenke rundt klasseledelse. Og ikke nok med det; jeg har nærmest blitt pålagt å drasse norskfaget inn i undervisningen min. F... må vite hvem som har funnet på dette tullet”. En av lærerne i kroppsøving mente dessuten at: ”Jeg har nok med å få ristet energien ut av ungene sånn at de kan sitte i ro i norsktimene. Men nå må jeg jammen plage dem med norskfaget også i selveste gymmen. Dette er ikke meningsfullt verken for meg, som lærer, eller for elevene.”

Med utgangspunkt i myteperspektivet som vi har redegjort for tidligere, formulerte vi følgende to scenarioer:

A) Suksessvarianten:

På en beundringsverdig måte har skolen fylt kriteriene for deltakelse, implementering, rapportering og historiefortellinger om egen innsats rundt UiU. Ifølge skolen selv tyder det meste på at elevenes prestasjoner jevnt over har blitt bedre. Legitimiteten til skolen har skutt til værs, noe som også gjenspeiles i søkertall, bevilgninger og frivillige gaver til skolen. Noe forunderlig er det likevel at det er umulig å finne konkrete endringer i de ansattes adferd etter innføringen av lesing i alle fag.

B) Fiaskovarianten:

Skolen har ikke klart å overbevise omgivelsene (spesielt foreldre, lokalbefolkning, politikere og tilsynsmyndigheter) om at de følger med i timen. Sågar moderne utviklingsprosjekter som UiU er det svært få ansatte som har kjennskap til. Mer enn 90 % av landets skoler

rapporterer at de har innført grunnleggende ferdigheter i ett eller flere av satsingsområdene, mens din skole tilhører det klare mindretall som henger etter. Skolens legitimitet ser da også ut til å være sterkt svekket både blant lokalpolitikere, foreldre og elevene selv. Søker tallene til skolen har blitt sterkt redusert. I 2021 legges skolen ned.

Deltakernes samlede vurderinger av scenarioene

I tabellen nedenfor har vi oppsummert deltakernes vurderinger av scenarioenes sannsynlighetsgrad. Samtlige scenarier i kategorien A ble kalt suksess-scenarier, og graden av fremtidig suksess med å implementere UiU ble vurdert fra *i liten grad* til *i stor grad* på en skala fra 1 til 5. Samtlige scenarier i kategorien B ble kalt fiaskoscenarier, og graden av fremtidig fiasko med å implementere UiU ble vurdert fra *i liten grad* til *i stor grad* på en skala fra 1 til 5. I tillegg ble deltakerne oppfordret til å gi en skriftlig begrunnelse for måten de skalerte svarene på.

Tabell 2 Oversiktsmatrise over deltakernes vurderinger av scenarioenes sannsynlighet

	I liten grad				I stor grad
	1	2	3	4	5
Formell organisering					
Suksess-scenario 1A	0	5	24	6	1
Fiasko-scenario 1B	17	16	2	1	0
Kultur					
Suksess-scenario 2A	0	7	7	15	8
Fiasko-scenario 2B	31	4	2	0	0
Myte					
Suksess-scenario 3A	15	8	10	1	0
Fiasko-scenario 3B	26	7	2	0	0
Oppsummert					
Suksess-scenario	15	20	41	22	9
Oppsummert					
Fiasko-scenario	74	27	6	1	0

Et gjennomgående trekk ved vurderingene er at deltakerne vurderte sine fremtidsutsikter rundt implementeringen av UiU som relativt optimistisk, det vil si at sannsynligheten for suksess vurderes noe over middels. Ytterpunktene i tabellen er spesielt oppsiktsvekkende i den forstand at fiasko-scenarioene vurderes som høyst usannsynlige. Vurderingene indikerer at fiasko i liten grad er et sannsynlig utfall for skolene: «*Kjenner meg ikke igjen i beskrivelsen*». Blant deltakerne var det svært mange som skalerte suksessvarianten i perspektivet formell organisering og kultur som sannsynlig. Det var enkelt for deltakerne å kjenne seg igjen i de fiktive fortellingene uavhengig av drivere. Perspektivet formell organisering var et der område skolene opplevde seg kompetente. Ansvarsfordeling og arbeidsoppgaver var tydelig etablert blant lærere og ledere i skolen. Gjentakende tilbakemeldinger var utsagn som: «*Vi har en god organisering og utvikling på vår skole*». Innenfor kulturperspektivet omtalte deltakerne villig sine ulike erfaringer med kulturens dominans i skolen, og mye latter fulgte med de fiktive fortellingene som ble presentert. Scenarioene genererte anekdoter og eksempler fra lærerne og lederne fra egen skolekultur. Tilbakemeldingene bekrefter hvor avgjørende kultur er som variabel for utvikling og endring. Vi registrerer parallelt hvor uanstrengt deltakerne mestret å samtale om kultur, også i sammenhenger hvor samtalen dreide seg om motstand mot og skepsis til UiU. Myteperspektivet skiller seg noe ut i tallmaterialet. Verken lærere eller ledere tar til orde for at de bedriver *hyklari* eller *fasadebygging*.

Analyse og resultat

Under analysen av det skriftlige materialet som deltakerne leverte inn, finnes det en rekke eksempler på formuleringer som åpenbart beskriver situasjonen rundt utviklingsarbeidet i sanntid. Eksempler på dette er: «*vi er ikke der*» (om fiaskoscenario 3), «*føler at organiseringa nå er god ift. ansvarsforhold*» og «*vi er på vei, og mye er bra*» (om suksess-scenario 1). Denne typen formuleringer er et gjennomgående trekk, og det kan derfor diskuteres om deltakerne rent faktisk reflekterte rundt mulige fremtidige tilstander, eller om de faktisk vurderte nåsituasjonen. Vårt inntrykk er at deltakerne i stor grad skjeler til en slags status quo-vurdering, og dette

til tross for at vi etter beste evne forklarte deltakerne at det var sannsynlighetsgraden av scenarioene *fremover i tid* de skulle vurdere. Scenarioene fungerte slik sett mer som en slags tilstandsrapportering enn som en sannsynlighetsvurdering fremover i tid.

Et interessant trekk ved sannsynlighetsvurderingene knytter seg til forholdet mellom suksess- og fiaskovurderingene. I alle fall teoretisk sett så ville vi kunne forvente samsvar i vurderingene når suksess- og fiaskofortellingene sammenlignes i sine respektive organisasjonsteoretiske perspektiver. La oss illustrere dette gjennom noen eksempler fra scenario som i tabell 2 ovenfor, 1A og 1B: De fleste deltakerne vurderte sannsynligheten for suksessvarianten til middels når det gjelder hensiktsmessig formell organisering av utviklingsprosjektet. De samme respondentene mente likevel at sannsynligheten for at fiaskovarianten kunne slå til, var liten, og de fleste vurderte sannsynligheten som lav. Flere av de som vurderte suksess-scenariot til midt på treet, skrev samtidig om ulike typer svakheter med organiseringen, som «*ansvar og oppgavefordeling må bli bedre*», «*lite flinke til å dele kunnskap*» og «*lite flinke til å dele undervisningsopplegg*». I vurderingen av fiaskovarianten svarer de samme deltakerne i retning av «*alle visste hvem som satt i gruppa og hadde ansvar*». En fortolkning av dette er at deltakerne har tro på en relativt god organisering av prosjektet. Tendensen er den samme i scenario 2 og 3. Troen på suksess er moderat, mens troen på fiasko er nærmest ikke til stede. Spørsmålet vi som aksjonsforskere stilte oss, var: Når troen på suksess er moderat, hvorfor er ikke troen på fiasko moderat?

En forklaring på dette er at begrepsbruken suksess og fiasko gir konnotasjoner til hva deltakerne ønsker, og hva de ikke ønsker. Mens begrepet suksess kan forbindes med utopi – en lykketilstand eller et perfekt sted – kan begrepet fiasko forbindes med en dystopi – en motsats til utopi, og i vårt tilfelle en forestilling om en uønsket skole. Resonnementet så langt gjør det nærliggende å søke forklaringer i organisasjonslitteratur som omhandler betydningen av identitetsforvaltning. Hvem er skolene, hvordan ønsker de å fremstille seg selv, og hvem ønsker de å være (Czarniawska, 1997; Kvåle & Wæraas, 2006). Den inkonsistente rangeringen mellom suksess og fiasko i hvert enkelt organisasjonsperspektiv kan på denne måten like gjerne ses på som en selvrepresentasjon

av skolene basert på de ulike verdigrunnlagene som implisitt ligger i scenarioene.

Det fremkom i gjennomføring av aksjonsstudien, og i samtaler med lærere og ledere på ulike skoler, at det var trekk ved implementeringsarbeidet som gikk bra, men også en gjentakende utfordring mange skoler pekte på: Lærere og skoleledere er ikke fysisk til stede på arbeidsplassen når skolene skal jobbe med skoleutvikling. Fenomenet *tilfeldigheter* fremkom som et tydelig trekk ved skoleutviklingen i regionen. Tidligere presenterte scenarioer fra gjennomføringsfasen hadde bidratt til refleksjoner over praksis i egen kontekst, og på den måten klarte vi som forskere å fange opp det kanskje største hinderet for progresjon og forbedring i utviklingsarbeidet, utfordringer med deltids-deltakere. Oppdagelsen satte oss på sporet av å utvikle et nytt scenario som kunne komplementerte de tre første. Analytisk kan regionens utfordring forklares som et *blindt felt* for oss i forskerteamet, og samtidig et *skjult felt* for skolene (Irgens, 2007). Vi i forskerteamet var *blind* for utfordringen fordi den var kontekstbundet til skolesektoren i regionen. Lærere og skoleledere var kjent med utfordringene, men hadde ikke reflektert over hvilken betydning stabilitet og forutsigbarhet hadde for skolens progresjon og utvikling, før de fremkom gjennom refleksjonsprosesser utløst av scenarioene. Resultatet gjorde oss oppmerksom på at tilfeldigheter var en særlig hindring for utviklingen hos mange skoler i regionen. Utløst av scenarioene viste tilfeldigheter seg som et *åpent felt*, og dermed *kjent* for alle. Denne oppdagelsen er i tråd med *Johari-vinduet* (Irgens, 2007, s. 115).

I møtet mellom deltakernes erfaringer og det teoretiske ståstedet til oss forskere ble det utviklet et fjerde perspektiv: *organisert anarki*. Scenarioet har teoretisk hentet inspirasjon fra den klassiske «garbagecan-modellen» fra 1972 (Cohen, March & Olsen). I sin tid ble denne modellen utviklet som et motsvar på rasjonell beslutningsteori. Empiriske undersøkelser viste at beslutningsprosesser ofte fremstod som kaotiske og tileldige, og de rasjonelle beslutningsmodellene evnet ikke å fange opp hvordan prosesser rent *faktisk* forløp. Hovedresonnementet i den anarkiske modellen er at problemer, løsninger, deltakere og beslutningsmuligheter flyter rundt i organisasjoner, og kobles sammen tilfeldig i tid. I denne modellen kan UiU betraktes som en løsning på problemer som ikke er forhåndsdefinert

hos skolene, men som likevel kobles sammen med noen av skolenes problemer. Deltakere som er tiltenkt en rolle i UiU, vil i dette perspektivet også være såkalte *deltidsdeltakere*, og motivene for å koble seg på og av prosessene vil være høyst variable. Cohen, March og Olsen (1972) skrev i denne sammenheng at enhver beslutningsmulighet for deltakerne er et tvetydig stimuli. Med utgangspunkt i eget materiale og observasjoner rundt utviklingsarbeidet i regionen lanserte vi etter dette følgende scenario:

Turnover og deltidsdeltakelse

Utviklingsarbeidet rundt implementeringen av UiU har gått i rykk og napp. Flere av deltakerne mente at en viktig forklaring på dette var en høyst ustabil bemanningssituasjon ved skolen. En av deltakerne formulerte det slik: "Ved min skole har det vært kontinuerlige utskiftninger i ledelsen. Det virker nesten som om det har vært utskiftninger ved alle skolene i kommunen og i de nærmeste kommunene. Når en rektor eller andre ressurspersoner tar overgang til en annen skole, flytter eller slutter, så etterlates det et hull som gjerne tettes av ansatte fra andre skoler. Men da oppstår det et nytt hull ved den skolen, og så har vi det gående i en evig rund-dans. Derfor tror jeg at flere skoler i kommunen har måtte rykke tilbake til start mange ganger."

Andre deltakere pekte på at det nærmest var umulig å få samlet de samme ansatte på to eller flere møter etter hverandre, og at dette kunne få bestemte konsekvenser for UiU-satsingen ved skolen:

"Folk har liksom ulike motiver for å stille opp på møtene, og når noen som har vært borte dukker opp igjen, så sitter vi plutselig der og diskuterer ting og tang som ikke har noe med UiU å gjøre. Og så er det jo det at mange private ting må jo faktisk gjøres i arbeidstida. Det kan være alt fra sykehusbesøk til innlevering av bil på verksted".

Ved enkelte skoler er det slik at flere lærere også bidrar til lokalsamfunnet gjennom å ta del i lokalpolitikken, og dette resulterer i en del fullt gyldig fravær. Ved en skole var det faktisk slik at to ansatte som anså

seg selv som ”listefyll”, ble kumulert opp ved valget, ”(...) og plutselig så satt vi i kommunestyret begge to”.

I regionen bærer satsingen rundt UiU preg av at flere forskjellige hendelser har ramlet tilfeldig sammen i tid, og gjort UiU-satsingen til det den har blitt.

Organisert anarki viste seg å være et scenario som de fleste kunne samtykke til i større grad enn de øvrige scenarioene. Med denne kunnskapen tilgjengelig ble det dermed en større enighet om hvordan skolene kunne jobbe videre med utvikling, vel vitende om at de selv skulle ta et mer aktivt grep om egen situasjon når prosessen hadde avdekket hvor stor grad av tilfeldighet som preget utviklingsarbeidet.

Styrker og svakheter ved scenarioer som metode

Aksjonsforskningsstudien retter oppmerksomheten mot metodens potensial for utvikling, og videre drøfter vi styrker og svakheter ved scenarioer som metode for skoleutvikling. Sammenholdt med teorier om scenariobygging som vi har presentert her i kapitlet, og vår gjennomførte aksjon, ser vi klare spor av styrken til et metodedesign hvor vi anvender scenarioer i utviklingsarbeid. Designet bidrar til å legitimere *kontroll av forutinntatthet*, som er et viktig element i aksjonsforskning (Levin, 2017).

Når eksisterende oppfatninger utfordres av noe potensielt nytt, er det av viktig å kunne drøfte hvorvidt forutinntatthet kan drive utviklingsarbeid i bestemte baner. Forutinntatthet kan virke konserverende på utviklingsprosesser, men samtidig befriende i møte med nye idéer. Scenarioene som vi har konstruert, kan ses på som forestillinger, mentale skjemaer, idéer, tanker og følelser om skolens fremtid. Scenarioene kan på denne måten rokke ved den enkelte ansattes forståelsesverden, og dermed synliggjøre praktikerens tause kunnskap (Polyani, i Grimen, 2008). Gode scenarioer evner å bryte individer ut av stivnede mentale mønster, som nettopp kan være et kjennetegn på forutinntatthet. Scenarioene gir deltakerne

muligheter til å antesipere fremtidige betydningsfulle begivenheter ved egen skole og på denne måten skape grobunn for læring. En måte å skape grobunn for slik læring på er å lage fortellinger som er konsistente, systematiske, komplette og plausible (Boots, 2010). Ved å *jage opp* fortellingene rundt totale suksess- og fiaskovarianter, slik vi har gjort, bærer fortellingene preg av overdrivelser. Vi som fagfolk og «futurister» har på mange måter tegnet karikaturer av skolene som har gjort de ansatte både stolte og provoserte, og kanskje litt underholdte.

Med bakgrunn i forskning om profesjonens utfordringer for organisatorisk læring var vår ambisjon å utvikle et design og en metode som kunne bidra til å involvere og ansvarliggjøre skoleeiere, skoleledere og lærere i hver enkelt skole med å utvikle skolen. En antakelse om at scenarioene kunne vekke oppmerksomhet mot et uforløst potensial for læring og utvikling, ble en drivkraft i prosessen. Skoleledere slites i krysspreset mellom forventninger fra skoleeier om dokumentering, rapportering og kontroll, og forventninger fra lærere om tidsressurser til arbeid med daglige driftsoppgaver som undervisningsplanlegging og annet (Irgens, 2016). En vitenskapelig tilnærming til utdanningsproblemer må frigjøre lærerne fra deres avhengighet av vane og tradisjon, ved å tilegne dem ferdigheter og ressurser som gjør dem i stand til å reflektere over og vurdere kritisk utilstrekkeligheten i ulike begreper og utdanningspraksiser (Carr & Kemmis, 1986, s. 123). Scenarioene var utformet for å romme kompleksiteten i læreres og ledes praksis, samtidig som de hadde en teoretisk forankring i grunnleggende organisasjonsteoretiske perspektiver (Christensen mfl, 2017; Cohen, March & Olsen, 1972; Egeberg, 1989; Meyer & Rowan, 1977; Selznick, 1957; Scott & Davis, 2016). Ved å legge til rette for involvering og refleksjoner over egen praksis innenfor disse fire perspektivene forsøkte vi samtidig å koble teori og praksis i tråd med innholdet i styringsdokumenter knyttet til forventning om forsknings- og kunnskapsbasert praksis i arbeidet.

Avslutning

Hvilke lærdommer har vi trukket ut av arbeidet med scenarioer som metode for læring og utvikling? For det første så tyder vårt

aksjonsforskningsprosjekt på at scenarioene stimulerte til *systematiske* refleksjoner rundt utviklingsarbeidet med UiU. Denne systematikken kan tilskrives at scenarioene bygde på ulike teoretiske perspektiver som langt på vei utelukker hverandre. De individuelle og gruppevise diskusjonene ble på denne måten skrittvis gjennomført rundt bestemte kjennetegn og logikker ved skolen som organisasjon. For det andre viser utviklingsprosjektet betydningen av læring mellom de skoleansatte og oss som forskere. Et spesielt viktig vilkår for læring kan ses i sammenheng med prosjektets varighet. Tidsspennet i arbeidet gav oss anledning til å teste ut scenarioene, og tidvis sammen med de skoleansatte revurdere hensikten av dem for videre arbeid. Tiden gav oss med andre ord muligheten for å drive eksperimentelt utviklingsarbeid, vel vitende om at en slik fremgangsmåte kan være en risikofylt ferd. Gjennom observasjoner og dialoger med deltakerne konkluderte vi i fellesskap med at de tre første teoretiske perspektivene alene kom til kort for å fange opp sentrale og viktige kjennetegn ved utviklingsarbeidet. Med et tydeligere empirisk utgangspunkt ble det nærliggende å finne frem til teoretiske bidrag som kunne forklare store deler av det som fremkom i aksjonslæringsprosessen, men som ikke var løftet frem gjennom de tre første perspektivene. Introduksjonen av «garbagecan-modellen» og et nytt scenario satte utvilsomt i gang nye diskusjoner og refleksjoner, denne gang basert på hvordan problemer, løsninger, deltakere og beslutningsmuligheter falt tilfeldig sammen i tid.

Introduksjonen av scenarioer har gjort det mulig å bygge inn teoretisk kunnskap i forenklede bilder fra skolenes utviklingsarbeid, og kan på denne måten bidra til å skape lettfattelige forbindelseslinjer mellom teori og praksis. Vi har videre argumentert for at metoden kan være nyttige for læring og kollektiv utvikling. Det er åpenbart at anvendelsen av flere scenarioer underbygger sjansen for å treffe flere blinker på samme tid, ganske enkelt fordi det gjøres ulike forsøk med variable tilnærmeringer. Samtidig vil vi også hevde at metodikken kan være med på å styrke Levin (2017) sitt vilkår om kontroll av fortinntatthet. Gjennom en tydeligere teoretisk bevissthet i design av aksjonslæringsprosesser vil man kunne oppnå en større grad av refleksjon rundt egne oppfatninger. I vårt tilfelle har vi tatt utgangspunkt i

organsasjonsteori for å konstruere scenarioene, men det ligger etter vår mening et stort potensial for scenaribyging også basert på andre teoretiske innfallsvinkler.

Referanser

- Aas, M. (2013). *Ledelse av skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blossing, U., Hagen, A., Nyen, T. & Söderström, Å. (2010). "Kunnskapsløftet – fra ord til handling." *Sluttrapport fra evalueringen av et statlig program for skoleutvikling*. Oslo: Fafo og Karlstads universitet. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/5/sluttrapport_evaluering_kfoth.pdf
- Bood, R. & Postma, T. (1997). Strategic Learning With Scenarios. *European Management Journal*, 15(6), 633–647.
- Bootz, J.-P. (2010). Strategic foresight and organizational learning: A survey and critical analysis. *Technological Forecasting and Social Change*, 77(9), 1588–1594.
- Brunsson, N. (1989). *The organizational hypocrisy: Talk, decisions and actions in organizations*. New York: John Wiley.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Chalmers, A. F. (1990). *What is this thing called science?* Open University Press. Milton Keynes.
- Christensen T., Egeberg M., Lægred P., Roness P. G. & Røvik K. A. (2017). *Organisasjonsteori for offentlig sektor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cohen, M. D., March, J. G. & Olsen, J. P. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1–25.
- Czarniawska, B. (1997). *Narrating the organization dramas of institutional identity*. Chicago & London: University of Chicago Press.
- Dehlin, E. & Irgens, E. J. (2017). Kunnskap som struktur i møtet med kunnskap som praksis. I M. B. Postholm, *Kunnskap for en bedre skole. Etter- og videreutdanning som strategi* (s. 161–187). Bergen: Fagbokforlaget.
- DiMaggio P. & Powell W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational field. *American Sociological Review*, 48, 147–160.
- Egeberg, M. (Red.). (1989). *Institusjonspolitikk og forvaltningsutvikling. Bidrag til en anvendt statsvitenskap*. Otta: Tano.
- Fahey, L. R. & Randall, R. M. (1998). *Learning from the future: Competitive foresight scenarios*. New York: John Wiley & Sons.
- Filstad, C. (2010). *Organisasjonslæring – fra kunnskap til kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Firing, K. & Skrøvset, S. (2020). Debriefing: 'A bridge over troubled water'. I C. F. Dons, N. O. Nilsen & S. Skrøvset (Red.), *Ledelse innenfra* (s. 221–239). Bergen: Fagbokforlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jensen, K., Lahn, L. C. & Nerland, M. (2012). Professional learning in the knowledge society. *The Knowledge Economy and Education*, 6, 2–46. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/273776607_Professional_Learning_in_the_Knowledge_Society
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Strategi for ungdomstrinnet. Motivasjon og mestring for bedre læring*. Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/f_4276_b_web.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Meld. St. 21 (2016–2017) Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Departementet.
- Kvåle, G. & Wæraas, A. (2006). *Organisasjon og identitet*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning – epistemologiske og metodiske utfordringer. I Gjøtterud, Hiim, Husebø, Jenssen, Steen-Olsen & Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 27–44). <https://doi.org/10.23865/noasp.17>
- Markussen, E., Carlsten, T. C., Seland, I. & Sjaastad, J. (2015). Fra politisk visjon til virkelighet. Evaluering av virkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling. NIFU 2015:27. Delrapport 2. Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2375583/NIFUrapport2015-27.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340–363.
- Molander, A. (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: mekanismer for ansvarliggjøring. I A. Molander & J. C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier II*. (s. 44–54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Morgan, G. (1998). *Organisasjonsbilder. Innføring i organisasjonsteori*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Postholm, M. B., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E. J., Sanvikk, L. V. & Wæge, K. (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet. En undersøkelse av piloten for den nasjonale satsningen på skolebasert kompetanseutvikling*. Oslo: Tanum.
- Rasmussen L. B. (2005). The narrative aspect of scenario building – how story telling may give people a memory of the future. *AI & Soc*, 19, 229–249. <https://doi.org/10.1007/s00146-005-0337-2>

- Repstad, P. (1993). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røvik, K. A. (2013). Den besværlige implementeringen: Når reformideer skal løftes inn i klasserommet. I P. Arbo, T. Bull & Å. Danielsen (Red.), *Utdanningsamfunnet og livslang læring. Festskrift til Gunnar Grepperud* (s. 82–93). Oslo: Gyldendal forlag.
- Røvik, K. A. (2016). Knowledge transfer as translation: Reviw and elements of an instrumental theory. *International Journal of Management Reviews*, 00, 1–21.
- Schoemaker, P. J. H. (1995). Scenario planning: A tool for strategic thinking. *Sloan Management Review*, 36(2) 25–40. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology
- Scott, W. R. (1987). *Organizations: Rational, natural and open systems*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Scott, W. R. & Davis, G. F. (2016). *Organizations and organizing. Rational, natural and open system perspectives*. London & New York: Routledge.
- Selznick, P. (1957). *Leadership in administration: A sociological Interpretation*. New York: Harper & Row.
- Simon, H. (1991). Bounded rationality and organizational learning. *Organization Science*, 2(1), 125–134.
- Skrovset, S. & Tiller, T. (2015). *Verdsettende ledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen: motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tiller, T. & Gedda, O. (2017). *Metoden gjort – lært – lurt. Nye verktøy for skolens læringsarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005). *En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005. Lærer elevene mer på lærende skoler?* Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0018/ddd/pdfv/244921-kompetanseberetningen_05.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Plan for skolebasert kompetanseutvikling. Skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013–2017*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/plan_for_skolebasert_kompetanseutvikling_pa_ungdomstrinnet_2013_2017_mal.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Vedlegg 6 til Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet, 2013–2017. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rammeverk/ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_organisasjonslaring_vedlegg_6.pdf (hentet 15.06.2020)
- Wadel, C. (2006). *Forskning i egne erfaringer*. Flekkefjord: SEEK AS.