

Sammendrag

Temaet vårt er **verdier i en organisasjon**, og vi har fokus på læringsprosessene blant de ansatte på Langemyr skole- og ressurscenter i Grimstad. Oppgaven bygger på to prosjekter som vi har gjennomført på skolen tidligere. Vi tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

Ser vi spor av Langemyrs grunnverdier i læringsprosessene mellom skolens medarbeidere?

Formålet med oppgaven er å sette fokus på grunnverdiene på Langemyr, og se om disse gjør seg gjeldende blant medarbeiderne. Oppgaven vår struktureres etter Illeris' (2006) helhetsmodell for *læring i arbeidslivet*. Denne modellens konkretisering og sammenfatning av de ulike nivåene, læringsmiljøene og læringsprosessene i en organisasjon, gjør at vi finner den hensiktsmessig i vår søken etter spor av grunnverdiene. Elementene i modellen er utgangspunkt for utarbeidelse av intervjuguide, og drøfting av funnene i undersøkelsen. Vi har et *fundamentaletisk* ståsted i denne oppgaven, hvilket betyr at vi ser på møtet med *den andre*, som en grunnleggende *for-forutsetning* for det å være menneske (Eide et al, 2005), og at dette ligger som et fundament for alt annet. I lys av dette ser vi også etter spor av fundamentaletikken i læringsprosessene mellom medarbeiderne på Langemyr skole. For å kunne svare på problemstillingen har vi valgt en kvalitativ og deduktiv tilnærming. Vi baserer våre funn på en rekke undersøkelser, eksempelvis gruppeintervju av medarbeidere fra ulike faggrupper og avdelinger og intervju med ledergruppen.

Vi konkluderer med at vi finner spor av grunnverdiene i de ulike læringsmiljøene på Langemyr. I *det teknisk organisatoriske læringsmiljøet* (Illeris et al, 2006) viser funnene våre at det legges opp til et nært samarbeid mellom de ulike faggruppene, og medarbeiderne framhever at samarbeidet hovedsaklig preges av respekt og likeverd. Arbeidets innhold gir mening, medarbeiderne er delaktige og det gis generelt stor frihet fra ledelsens side. På bakgrunn av dette fremheves verdiene autonomi og integritet. Belastninger rundt fravær og bruk av tid kan, i følge våre funn, være med på å svekke grunnverdiene. I *det sosiale-kulturelle læringsmiljøet* (ibid) viser funnene våre et sterkt arbeidsfelleskap, der det å gjøre en best mulig jobb for elevene, synes å være en viktig del av medarbeidernes integritet. Funnene viser en varhet mellom medarbeiderne, som kan føre med seg en tendens til harmonisering

(Enderud, 1987), noe som igjen kan krenke verdien respekt. Vi finner at kompetanseutviklingen har bred støtte i kulturen, og at de ulike avdelingene har utviklet sterke kulturelle fellesskap. Medarbeiderne framstiller *de individuelle læringsprosessene* som hovedsakelig preget av likeverd, og det oppleves respekt for ulik type kompetanse. Hovedtendensen i våre funn viser læringsmotiverte medarbeidere, der flere påpeker stor grad av medbestemmelse og autonomi. Videre ser vi at skolens fokus på grunnverdiene i brede prosesser synes å ha ført med seg et eierforhold til verdiene hos mange av skolens medarbeidere. Vi opplever at Illeris' modell egner seg godt for å se etter spor av verdier, men også for å implementere verdier i en organisasjon.

Vi ser spor av *fundametaletikken* (Eide et al, 2005), i dette at mange medarbeidere er opptatt av å møte *den andre med barmhjertighet*. I søken etter spor av grunnverdier er møtet med *den tredje* sentralt, fordi det er her begrepet *rettferdighet* aktiveres. En god organisasjonsstruktur, som kan ta opp i seg endringer, er med på å sette rettferdigheten i system (Aasland, 2007). Funnene våre viser at medarbeiderne i hovedsak er tilfreds med organiseringen, og at system og rutiner kan justeres når vanskelige saker tas opp. Samtidig opplever enkelt personer det vanskelig å ta opp kritikkverdige forhold.

Sett fra et fundamentaletisk ståsted, er det ikke alltid riktig å ta hensyn til *den andre* alene. Dette å la et barmhjertig møte med *den andre*, være utgangspunkt for å vurdere en rettferdig ordning for *den tredje*, er sentralt. I en skoleutvikling med fokus på etikk og verdier, vil man aldri komme i mål. Målet er snarere å stadig være i en prosess, der det kontinuerlig fokuseres på forbedringer.

Forord

I denne masteroppgaven har vi valgt å rette søkelyset mot de fire grunnverdiene ved Langemyr skole- og ressurscenter, og se etter spor av disse verdiene i læringsprosessene mellom skolens medarbeidere.

Vi vil takke alle medarbeiderne som har deltatt i våre ulike undersøkelser og prosesser. En spesiell takk til dere som deltok i gruppeintervju høsten 2009. Uten deres hjelp hadde vi ikke hatt datagrunnlag for skrivingen av denne oppgaven. Det har vært inspirerende og lærerikt for oss å være sammen med dere.

En spesiell takk rettes til rektor Dag Røyseland og faglig veileder Kristian Melby. Takk for at dere har møtt oss på en romslig og inkluderende måte. Vi setter stor pris på at vi har fått så mye tid til rådighet for å gjennomføre våre undersøkelser. I en travel skolehverdag er dette ikke noen selvfølge.

Våre veiledere på UiA, Dag Aasland og Atle Svendal, fortjener også en stor takk. Vi er blitt veiledet på en konstruktiv og god måte.

Grimstad, 26.november 2009.

Gunnhild Bratland Nygård Rolf Meyer Tallaksen Roy Slettene

Innholdsfortegnelse

1. Innledning og introduksjon til problemområde	1
1.1 Fakta om Langemyr skole- og ressurscenter	1
1.2 Oppgavens formål og tema	1
1.3 Problemutvikling og problemavgrønsing	2
1.4 Perspektivering.....	4
1.5 Oppbygning av oppgaven.....	4
2. Teorigjennomgang.....	5
2.1 Fundamentaletikk.....	5
2.1.1 Fundamentaletikk som ansiktets etikk.....	5
2.1.2 Møtet med <i>den andre</i>	6
2.1.3 Løgstrup og den etiske fordring	7
2.1.4 Levinas og møtet med <i>den tredje</i>	7
2.1.5 Det <i>andre-baserte</i> samarbeid.....	8
2.1.6 Deltaker og tilskuer i relasjonen.....	8
2.1.7 En etikk i organisasjonen	9
2.2 Verdier og følelser i organisasjonen.....	10
2.2.1 Påberopte verdier og verdier i bruk	10
2.2.2 Følelser som verdiuttrykk.....	11
2.2.3 Motivasjon og verdier	12
2.3 Organisasjonskultur.....	12
2.3.1 Det kulturelle isfjellet	13
2.4 Ledelse og organisasjonsutvikling	15
2.4.1 Strategi O	15
2.4.2 Verdibasert ledelse.....	16
2.4.3 Verdikonflikter	17
2.5 Løring i arbeidslivet	17
2.5.1 Betingelser for løring i arbeidslivet	18
2.5.2 Individuelt løringsforløp	20
2.5.3 Det teknisk- organisatoriske løringsmiljø	21
2.5.4 Det sosial- kulturelle løringsmiljø	24
2.5.5 Løringens prosesser og dimensjoner.....	26
2.5.6 Løringens kognitive og innholdsmessige dimensjon	27

2.5.7 Læringens psykodynamiske og følelsesmessige dimensjon.....	28
2.5.8 Læring i møtet med arbeidet	28
2.5.9 Et dobbeltperspektiv på læring i arbeidslivet	29
3. Metodebeskrivelse	31
3.1 Kort oversikt over metodearbeidet.....	31
3.2 Valg av metoder på bakgrunn av problemstillingen	31
3.3 Aktørene som undersøkelsesenheter.....	33
3.4 Gjenbruk av data fra tidligere undersøkelser gav et godt fundament.....	34
3.5 Metodetriangulering gav et bredere bilde.....	34
3.6 Våre opprinnelige undersøkelser	35
3.6.1 Kvalitativ utspørring ved intervju og dialogkafé.....	35
3.6.2 Kvalitativ dokumentanalyse av planer og tidligere undersøkelser	38
3.6.3 Kvantitativ utspørring ved elektronisk medarbeiderundersøkelse.....	38
3.6.4 Kvantitativ dokumentanalyse av sykefraværet og arbeidsmiljøundersøkelser	39
3.6.5 Aksjonsforskning	40
3.7 Hypotesedannelse som utgangspunkt for videre arbeid	41
3.8 Hypoteseutprøving og <i>kritiske hendelser</i> i nye kvalitative gruppeintervju.....	42
3.8.1 Hypoteseutprøving og verdikort	42
3.8.2 <i>Kritiske hendelser</i>	44
3.9 Validiteten og reliabiliteten av våre data	45
3.9.1 En vurdering av de opprinnelige undersøkelser.....	45
3.9.2 En vurdering av hypoteseutprøving og <i>kritiske hendelser</i> i nye gruppeintervju.....	48
3.9.3 Systematisk bearbeidelse og tolkning av informasjonen	49
4. Resultatbeskrivelse, diskusjon og tolkning.....	51
4.1 Grunnverdiene på Langemyr.....	51
4.1.1 Skolens definisjon av respekt, integritet, likeverd og autonomi.....	51
4.1.2 Medarbeiderne har et bevisst forhold til verdiene	53
4.1.3 Gjelder verdiene utelukkende i relasjonene til elevene?.....	54
4.2 Spor av grunnverdiene i det teknisk- organisatoriske læringsmiljø	55
4.2.1 Nært forhold mellom den som leder og den som blir ledet	55
4.2.2 Pedagogene har en ledende rolle innen den horisontale arbeidsdelingen	58
4.2.3 Elevarbeidet oppleves svært meningsfullt	62
4.2.4 Stor grad av selvstyre i arbeidet, men enkelte forhold begrenser dette	63
4.2.5 Høy kompetanse i aktiv bruk.....	65

4.2.6 Stor grad av sosial interaksjon.....	66
4.2.7 Organisatoriske belastninger på bakgrunn av fravær ved utviklingsarbeid, eksterne tjenester og sykdom går på bekostning av verdier og læreprosesser	67
4.2.8 Belastninger å jobbe i slitte lokaler med mangelfullt utstyr	68
4.3 Spor av grunnverdiene i det sosial- kulturelle læringsmiljø.....	70
4.3.1 Langemyr har et sterkt arbeidsfellesskap med vekt på å gjøre en best mulig jobb for elevene	70
4.3.2 Langemyr preges av svake politiske fellesskap og harmonisering	74
4.3.3 Kulturelle fellesskap dannes i avdelingene	80
4.3.4 En samlet vurdering av de tre fellesskapene	82
4.4 Spor av grunnverdiene i det individuelle læringsforløp.....	83
4.4.1 Respekt for ulik kompetanse.....	84
4.4.2 Verdifulle individuelle læreprosesser.....	85
4.4.3 Følelsene får fram verdiene	86
4.4.4 Jevnt over læringsmotiverte medarbeidere.....	88
4.4.5 Verdidebatten utløste motstand.....	89
4.5 Sammenhengen mellom arbeidsidentitet og arbeidspraksis på Langemyr	90
4.5.1 Verdier i arbeidsplassens læringsrom. Forbindelseslinjer mellom det teknisk-organisatoriske læringsmiljø og det sosial- kulturelle læringsmiljø.....	91
4.5.2 Individuelt læringsforløp. Forbindelseslinjer mellom den kognitive og den følelsesmessige dimensjon.....	93
4.5.3 Forbindelseslinjer mellom individuelt læringsforløp og arbeidsplassens læringsrom.....	94
4.6 Spor av fundamentaletikken – en etisk perspektivering.....	96
4.6.1 Å være for <i>den andre</i> , er en selvfølge i møtet med elevene.....	97
4.6.2 Å være for <i>den andre</i> , en uvant tanke i møtet med en medarbeider?	97
4.6.3 En rettferdig organisasjonsstruktur ivaretar verdiene	98
4.6.4 En overdreven respekt for <i>den andre</i> kan hemme utvikling.....	99
4.6.5 Det er risikabelt å møte en kollega som et <i>du</i>	100
4.6.6 Engasjement i verdiprosessene, er å ta medarbeiderne på alvor.....	101
4.6.7 Grunnverdiene i et fundamentaletisk lys.....	102
5. Konklusjon	103
5.1 Spor av grunnverdiene i arbeidsplassens læringsrom	103
5.1.1 Spor av grunnverdiene i det teknisk- organisatoriske læringsmiljø.....	103
5.1.2 Spor av grunnverdiene i det sosial- kulturelle læringsmiljø.....	104
5.2 Spor av grunnverdiene i de individuelle læringsprosessene.....	105

5.3 Spor av fundamentaletikken på Langemyr	106
5.4 Krevende å avdekke verdier	107
5.5 Generalisering og utvidet læring	108
5.5.1 En skoleutvikling preget av verdier	108
5.5.2 Illeris' helhetsmodell for læring - et godt redskap i arbeid med verdier	109
5.5.3 Det gir mening å se fundamentaletikken i sammenheng med Illeris' helhetsmodell for læring.....	110
Litteraturliste.....	113
Intervjuguide, gruppeintervju Langemyr skole, høsten 2009	117
Verdikort brukt i gruppeintervju på Langemyr, høsten 2009	121

1. Innledning og introduksjon til problemområde

1.1 Fakta om Langemyr skole- og ressurscenter

Langemyr skole- og ressurscenter (heretter kalt Langemyr eller bare skolen) er en interkommunal skole eid av Arendal, Birkenes, Grimstad og Lillesand kommuner. Skolen driver med spesialundervisning, kurs og veiledning, og har totalt 85 ansatte og ca 45 elever. Skolen har nylig gjennomgått en omfattende omorganisering. Som et resultat av dette, har Langemyr blitt delt i tre avdelinger, alt etter elevenes funksjonshemming. Avdeling 1, multifunksjonshemming, avdeling 2, sammensatte læreversker og avdeling 3, autisme. Avdelingene jobber svært selvstendig, og avdelingslederen har personalansvar og ansvar for faglig utviklingsarbeid. I to avdelinger er det også en koordinator. En avdeling er lokalisert i et eget bygg nær sentrum av Grimstad, tre kilometer unna resten av skolen. Foruten den daglige skoledriften, tilbys det eksterne tjenester rundt om i distriktet. Langemyr har også en egen skolefritidsordning (SFO).

Personalet er sammensatt av spesialpedagoger, miljøterapeuter og miljøpersonell. Skolen legger vekt på at de ulike faggruppene jobber tett sammen. Det er utarbeidet en felles faglig plattform som medarbeiderne er forpliktet til å jobbe etter. I denne er også skolens grunnverdier nedfelt.

Det har nylig foregått en utredning om Langemyrs framtid, i forbindelse med at Arendal som den største av eierkommunene, har valgt å trekke seg ut av samarbeidet, fra år 2011. Skolen har vært inne i en usikker tid og et av forslagene gikk på å legge ned Langemyr, for så å bygge opp tilbud for disse elevene i den vanlige skolen. De siste opplysningene har tatt en helt annen, positiv retning. Det er forslått bevilgninger til en kraftig opprustning av skolen i 2010. Flere nabokommuner er fortsatt med og støtter denne satsingen.

1.2 Oppgavens formål og tema

Denne oppgaven er en masteroppgave ved studiet ” *Erfaringsbasert master i ledelse, med spesialisering innen personalledelse og kompetanseutvikling* ” på Universitet i Agder.

Vi er tre studenter som har samarbeidet om oppgaven, og den bygger på to prosjekter som vi har gjennomført tidligere i studiet. Vi fungerte da som prosesskonsulenter på Langemyr, i forhold til to ulike tema, knyttet til organisasjonslæring. Høsten 2008 fokuserte vi på kompetanseutvikling, og våren 2009 bistod vi prosesser rundt arbeidsmiljø og økt nærvær.

Gjennom arbeidet med disse prosjektene, fikk vi tidlig interesse for etikk, og reflekterte mye over hvilken rolle etikken spiller i de ulike prosessene på Langemyr. Vi syntes å merke en etisk bevissthet i medarbeidernes relasjon til elevene, og syntes at vi så mange spor av *etikken, som det å være for den andre* (Levinas i Eide et al, 2005). Nysgjerrigheten vår ble vekket i forhold til relasjonene mellom medarbeiderne, og vi spurte oss om denne etikken også var gjeldende her? Vi bestemte oss derfor for å forske videre på dette i masteroppgaven vår.

Fra juni til november 2009, gjorde vi ulike undersøkelser. Vi har gjennomført gruppeintervjuer av ledelsen og de ulike faggruppene på skolen, samt foretatt dokumentanalyser og sett på funnene fra de to tidligere prosjektene våre.

Hensikten med denne oppgaven er å sette søkelys på grunnverdiene på Langemyr, og se på om disse gjør seg gjeldende mellom medarbeiderne i de ulike læringsprosessene. Vårt utgangspunkt er et syn på etikken som noe som allerede *er* i organisasjonen, og vi ønsker også å se om vi finner spor av denne etikken i skolens læringsprosesser.

Som aksjonsforskere har vi i all beskjedenhet et håp om at prosessene vi har foretatt i personalet, kan bidra til ytterligere fokus på verdier og etikk på Langemyr i framtiden. Vi har også et stort ønske om at vi, i våre egne sammenhenger, kan dra nytte av de etiske refleksjonene arbeidet med denne oppgaven har gitt oss, og at dette kan være med på å utgjøre en forskjell.

1.3 Problem utvikling og problemavgrensing

Som tidligere nevnt ble vi nysgjerrige på etikkens rolle i læringsprosessene på Langemyr, da vi arbeidet med våre to første prosjekter på skolen. Funnene og erfaringene fra disse prosjektene ble gjenstand for en ny analyse. Vi tok ”etikkbryllere” på, og undersøkte om noe av det vi hadde sett gjennom vårt arbeid med kompetanseutvikling og arbeidsmiljø, kunne sette oss på sporet av et etisk tema.

Etter å ha undersøkt dette en tid, kom vi fram til at skolens fire grunnverdier hadde vært gjenstand for mye fokus på Langemyr, men da hovedsakelig, ja, vi kan nesten si utelukkende, i relasjonen mellom medarbeider og elev. Ledelsen ga tydelig uttrykk for at grunnverdiene gjelder i hele arbeidsmiljøet på skolen, noe som også er uttrykt i skolens styringskort. På grunnlag av dette, fant vi ut at det ville være spennende å se nærmere på disse verdiene, og på hvilken måte de eventuelt gjorde seg gjeldende i relasjonen mellom medarbeiderne. Vi kom fram til følgende forskningsspørsmål:

”Ser vi spor av Langemyrs grunnverdier i læringsprosessene mellom skolens medarbeidere?”

Da vi presenterte forskningsspørsmålet for ansvarsgruppen på Langemyr, fikk vi positive tilbakemeldinger, om at dette var en aktuell problemstilling. Høsten 2009 skulle det fokuseres sterkere enn tidligere på at de fire grunnverdiene er overordnet all virksomhet på skolen. Dette fokuset er også i samsvar med Grimstad kommune sin satsing på etikk og verdier.

I de tidligere prosjektene hadde vi foretatt individuelle intervju og gruppeintervju avdelingsvis. Vi ønsket nå å intervju de ulike faggruppene hver for seg. Seks medarbeidere innen hver profesjon, representert fra alle avdelingene, samt ledelsen møtte da til gruppeintervju. På den måten søkte vi å finne ut om det er ulike oppfatninger av forskningsspørsmålet avhengig av medarbeidernes profesjon. Kvalitativt gruppeintervju valgte vi fordi vi tror det er egnet til å fokusere på verdier. Vi har også brukt metodetriangulering ved å bruke sentrale data fra våre tidligere undersøkelser ved Langemyr for å se etter spor av grunnverdiene.

Da vi hadde jobbet med ulike læringsprosesser i våre to tidligere prosjekter på skolen var det naturlig å forske videre på disse. Vi ønsker nå å sette et skarpere søkelys på hvordan de ulike faggruppene var delaktige i disse prosessene, og om vi kunne se noen ”verdispor” i disse.

Vi har hele tiden operert med et bredt læringsbegrep, der læring handler om å tilegne seg både faglige kunnskaper, ferdigheter og holdninger (Illeris et al, 2006). Vi har valgt Illeris (2006) sin modell for *læring i arbeidslivet* som vår hovedmodell. Denne viser tydelig de ulike nivåene i en organisasjon, og at læring foregår i et samspill mellom et individuelt og et sosialt plan. Vår intervjuguide ble nøye gjennomarbeidet og strukturert etter denne modellen, og vi sikret slik funn både fra det teknisk- organisatoriske og det sosial- kulturelle læringsmiljø, samt medarbeidernes individuelle læringsforløp (ibid). Samtidig som intervjuene var

strukturert etter Illeris (2006) sin læringsmodell, la vi også Schein (1987) sin modell for *organisasjonskulturens lagdeling* til grunn. Denne modellen fokuserer i særlig grad på verdiene som gjør seg gjeldende i en organisasjonskultur, og vi syntes det ville være spennende å se om vi kunne se spor av verdiene som ligger til grunn for de handlinger og løsninger som velges av medarbeiderne.

1.4 Perspektivering

Et viktig argument for å velge *læring i arbeidslivet* (Illeris et al, 2006) som teoretisk hovedmodell, er at denne i særlig grad ivaretar medarbeiderperspektivet. I denne oppgaven har vi et fenomenologisk perspektiv, og det er aktørene som er vår undersøkelsesgruppe. Vi ønsker å ta medarbeidernes subjektive opplevelser på alvor, og samtidig se dette i samspill med organisasjonens struktur og kultur.

Vi har også valgt å ha et *fundamentaletisk perspektiv* i oppgaven vår. Denne etikkens sterke fokus på ideen om at det er mulig å sette *den andre* foran seg selv (Eide et al, 2005), samt tanken om at det finnes en grunnleggende etikk som alt annet bygger på (ibid), mener vi samsvarer med mye av det vi har sett på Langemyr, og gjør at det faller naturlig for oss å velge dette perspektivet. Vi ønsker at fundamentaletikken skal ligge som et slags bakteppe for hele oppgaven. I et eget kapittel i drøftingsdelen setter vi eksplisitt fokus på funnene våre, ut i fra dette perspektivet.

1.5 Oppbygning av oppgaven

I det følgende kapitlet, vil vi foreta en grundig presentasjon av teorien som har vært vårt utgangspunkt, og som vi mener er relevant for å belyse våre funn. Metodekapitlet beskriver de metodene vi har brukt, tanker rundt gjennomføringen av metodene, og metodenes reliabilitet og validitet. Deretter følger en drøftingsdel, der vi beskriver resultatene, og drøfter og tolker disse i lys av teori. Drøftingsdelen starter med en presentasjon av skolens fire grunnverdier, deretter drøfter vi funnene våre strukturert etter Illeris' (2006) helhetsmodell. Vi ser videre på forbindelseslinjer mellom de ulike elementene i modellen, før vi avslutter med en fundamentaletisk perspektivering. Til slutt vil vi i en avsluttende konklusjon, oppsummere og svare på forskningsspørsmålet. Her vil vi også generalisere den viten vi har fått gjennom arbeidet med denne masteroppgaven.

2. Teorigjennomgang

I teorikapitlet presenterer vi aktuell teori som vi mener er relevant å møte vårt forskningsmateriale med. Det fundamentaletiske perspektivet står sentralt i oppgaven, og vi starter derfor med teori omkring fundamentaletikk. Videre trekker vi fram teori omkring verdier og følelser i organisasjoner. Deretter ser vi på teori om organisasjonskultur, endringsledelse og verdiledelse. Tilslutt presenterer vi Illeris' (2006) modell for læring i arbeidslivet.

2.1 Fundamentaletikk

Gjennom våre prosjekter på Langemyr, fornekter vi at det eksisterer en etisk bevissthet hos mange av medarbeiderne, og at denne bevisstheten særlig gjelder i relasjonen til elevene. Det å være for *den andre*, synes å være en grunnleggende innstilling i disse relasjonene, og vi ønsker å se om dette også er en holdning i forholdet mellom medarbeiderne. Det faller naturlig for oss å velge fundamentaletikken som ståsted, fordi denne i særlig stor grad fokuserer på ideen om at det er mulig å sette *den andre* foran seg selv (Eide et al, 2005). Begrepet fundamentaletikk viser at dette er en grunnleggende etikk, som alt annet bygger på og springer ut fra (ibid). I det følgende vil vi gå dypere inn på fundamentaletikken, og presentere de sentrale teoretikerne innen denne filosofien: Levinas, Løgstrup og Buber.

2.1.1 Fundamentaletikk som ansiktets etikk

Fundamentaletikken ble utviklet av Emmanuel Levinas. Den er ikke et alternativ til andre "etikker", men en filosofi som handler om at "*det finnes en grunnleggende for-forutsetning for det å være menneske*" (Eide et al, 2005, 51). Begrepet etikk forbindes vanligvis med prinsipper og regler som forteller hva som er rett og galt, og knyttes gjerne til noen bestemte verdier og regler. Fundamentaletikken kommer før disse reglene, og er en etikk som allerede er der. På denne måten står fundamentaletikken i en særstilling, den foreligger i alle situasjoner, og kommer slik før all annen etikk. Fundamentaletikken rommer ideen om at det er mulig å sette *den andre* foran seg selv, og at etikk "*bare kan utvikles og anvendes for den andres skyld*" (Aasland, 2007, 66). Sentralt i denne filosofien står *møtet med den andres ansikt*, og fundamentaletikken blir også kalt for *ansiktets etikk*.

2.1.2 Møtet med *den andre*

Med sitt fenomenologiske ståsted som utgangspunkt, tror ikke Levinas på noen objektiv virkelighet, men at bildet av virkeligheten er subjektive, menneskeskapt konstruksjoner. Samtidig utvider han dette synet ved å si at det finnes noe utenfor meg, som ikke beror på meg, nemlig *den andre* (Eide et al, 2005). Den andre kan ikke reduseres til noe som *er* i mitt subjektive bilde av verden, da blir *den andre* redusert til et objekt, et *det* i stedet for et *du*.

Levinas' tenkning viderefører Bubers filosofi om å forholde seg til verden i et *jeg - du* forhold. I et slikt forhold ”*er verden noe man møter, ser hen til, tar imot, noe som kommer meg i møte, noe jeg rører ved*” (Buber i Eide et al, 2005, 44). Buber kaller dette møtet for et vågestykke, fordi man gir av seg selv, og mister noe av styringen. Møtet kan også betraktes som en skapelsesprosess som fører til utvikling og endring, og som kan få fram kvaliteter og gode egenskaper hos *den andre*. Motstykket til dette er å forholde seg til verden i et *jeg - det* forhold. I et slikt møte beveger man seg på overflaten, og forholder seg til verden som sin egen eiendom, som et objekt man kan forstå eller bruke (Eide et al, 2005). Ved å forholde seg til hverandre som profesjon, eller omtale hverandre med profesjonstitler, beveger man seg lett inn på *jeg - det* området. Det foregår en objektivisering, man mister noe av nærheten, og det kan bli noe overflatisk over relasjonen. Dette er en aktuell problemstilling på Langemyr, der ulike profesjoner samarbeider tett rundt enkeltelever.

I møtet med *den andre*, vil vi automatisk oppleve et behov for å gi en respons, eller komme med et svar i en eller annen form. Det forventes et *an-svar*, og ansvaret kommer over meg når jeg møter *den andres ansikt* (ibid). Begrepet *den andres ansikt* viser helt konkret til ansiktet som fysisk fremtoning. Ansiktet er det første jeg møter, og det kommer før jeg rekker å tenke og danne begreper. Utfordringen i møtet med dette ansiktet kaller Levinas for en etisk situasjon. På en arbeidsplass ”utsettes” man kontinuerlig for slike etiske situasjoner. På Langemyr står møtet med eleven sentralt, men også møtet med *den andre* som medarbeider eller kollega, krever en respons og innebærer et ansvar. Vi møter hverandre i et *jeg – du* forhold. Dette innebærer en gjensidighet, og det finnes en aksept for at *den andre* er annerledes. Buber sier at det bare er gjennom dialog man kan komme i kontakt med det som er annerledes hos *den andre* (Buber i Eide et al, 2005). Man prøver å forstå *den andre* sitt perspektiv, samtidig som man holder fast på sitt eget. Hvert enkelt menneskes situasjon er unik, og hvert enkelt møte med *den andre* vil slik være unikt.

2.1.3 Løgstrup og den etiske fordring

Dette at *den andre* appellerer til meg etisk kaller Løgstrup for *den etiske fordring*. Etikken er da ikke basert på resonnement og fornuft, men den tause fordringen i møtet med *den andre* (Eide et al, 2005). Løgstrups tanker er utviklet parallelt med Levinas', men Løgstrup har mer fokus på det praktiske, på etikken i konkrete situasjoner. Han sier at det å være menneske, handler om å inngå i relasjoner, og at det oppstår en avhengighet i møtet med den andre. I en arbeidssituasjon vil det oppstå direkte avhengighet i praktisk forstand, i forhold til det å skulle løse arbeidsoppgaver sammen. På Langemyr har man et slikt tett samarbeid rundt oppgavene med enkeltelever. Løgstrup hevder at vi kan møte *den andre* med både tillit og mistillit. Vi kan slik fremme eller hemme den andres livsutfoldelse, og det er helt avgjørende for *den andre* hvordan hun blir møtt av meg (ibid). Det kan være lett å forveksle *den etiske fordring* med regler og prinsipper, men Løgstrup vektlegger at fordringen ligger *før* alle regler, og kommer fra *den andre* som noe uforutsigbart

I møtet med *den andre*, finnes det ikke en nøytral posisjon, og ved å opptre nøytralt, har vi allerede vist vårt svar på fordringen. Løgstrup sier at vi er *forviklet med den andre* (ibid), og derfor med på å prege livene til hverandre. *Den andre* møter meg uten at jeg har tenkt over det, han/hun bare er der før alt annet, og jeg kan være barmhjertig eller ubarmhjertig i dette møtet (ibid). Uten noen logisk begrunnelse kan jeg vise barmhjertighet når jeg bare forholder meg til en person. Møtet med den andres ansikt krever en *varhet*, og at en lytter til det *den andre* trenger mest av alt, også når dette kan være ubehagelig.

2.1.4 Levinas og møtet med *den tredje*

Levinas innfører begrepet *den tredje*. Det å sette *den andre* først, vil alltid gå utover *den tredje* og *den fjerde*. I det jeg skal forholde meg til *den tredje*, blir det nødvendig å ha regler som tar hensyn til rettferdighet, fordi jeg ikke kan være barmhjertig mot alle (Aasland, 2007). Levinas beskriver, som tidligere nevnt, at i møtet med *den andre*, kommer jeg i en ulikevekt der jeg stilles til ansvar. Han hevder at i møtet med *den tredje*, vil denne ulikevekten kontinuerlig blir forsøkt gjenopprettet. Dette skjer blant annet gjennom lover og regler, både uttalte juridiske lover og uskrevne normer. Uten slike regler ville det blitt umulig å opprettholde et samfunn, og enkelt individene ville hele tiden komme til kort, og ikke greie å møte ansvaret som "treffer" dem i møtet med *den andres ansikt* (Eide et al, 2005). I alle systemer er det rom for mer rettferdighet, man vil alltid kunne strekke seg etter å bli bedre på

dette. Et system med mennesker som har opplevd seg verdsatt i møtet med *den andre*, og slik har erfart ideen om det gode, vil igjen omsette denne ideen til mer rettferdighet (Aasland, 2007). Systemet i en organisasjon vil etter en slik etisk tankegang, alltid måtte være i utvikling, basert på nye erfaringer i møtet med *den andre*.

2.1.5 Det *andre-baserte* samarbeid

Eide et al (2005) presenterer tre former for samarbeid. I det *jeg-baserte* samarbeid, arbeider jeg på siden av den andre, ut i fra egen nytte. Det *vi-baserte* samarbeid er et samarbeid der der fellesskapet og det kollektive står i sentrum. I det *andre-baserte* samarbeid er oppmerksomheten flyttet mot den andre. Profesjonsetikken synes å inneha mye av det *vi-baserte samarbeidet* (Eide et al, 2005). Ulike profesjoner bygger på en egen profesjonsetikk som man er forpliktet til å følge. Profesjonen handler om identitet, noe som gir en trygghet i seg selv. Gjennom profesjonen får man også en autoritet man ikke ville fått alene. Man føler seg trygg og opplever en felleskapsfølelse med andre i samme faggruppe (ibid).

Sett ut i fra et fundamentaletisk ståsted, er det i samarbeidsrelasjoner nødvendig å fokusere på etikken som kommer før profesjonsetikken. Denne vil være fundamentet også til profesjonsetikken, og fungere som noe mer allmennmenneskelig (ibid). Det *andre-baserte* samarbeidet er i tråd med grunnholdningen i fundamentaletikken. Alt springer ut fra møtet med *den andre*. Jeg må møte *den andre* med en varhet for hva som kreves av meg, og deretter komme med en respons. På Langemyr ser vi mye av det *andre-baserte* samarbeidet i møtet med elevene.

2.1.6 Deltaker og tilskuer i relasjonen

Den norske filosofen Hans Skjervheim har mye til felles med Levinas, og bygger tankegodset sitt på de samme fenomenologene (Aasland. "Fornuft og moral – kan de forenes? Noen tanker om Levinas' svar på Skjervheims problem" i "Kirke og kultur", nr 5/6, 2003.). I essayet "Deltakar og tilskodar" fokuserer Skjervheim på samtalen som en treleddet relasjon mellom *den andre*, *meg* og *sakstilhøvet* (Skjervheim, 1996, 72). Sakstilhøvet eller saken, kan være et spesielt problem eller en påstand. Vi kan innta to svært ulike posisjoner til saken, enten engasjerer vi oss i saken, eller i motivet til den andre. Hvis saken engasjerer oss, tar vi *den andre* på alvor, og vi blir deltakere i relasjonen. Vi kan være både positive og negative til

saken, men hovedpoenget er at vi er interessert og engasjert: ”Å ta den andre alvorleg, er det same som å vera viljug til å ta hans meiningar opp til ettertanke, eventuelt diskusjon” (Skjervheim, 1996, 75). Saksforholdet kan i motsetning til dette, være helt uinteressant for oss, og vi lar oss av ulike grunner ikke engasjere. Vi flytter fokuset fra saken til den som tok opp saken, og blir slik en tilskuer i relasjonen. Vi retter oppmerksomheten mot *den andres* motiv, og gjør den andre til et objekt (Skjervheim, 1996). Dette å engasjere seg i saken, og ta *den andre* på alvor, er en nødvendig forutsetning for samarbeid og dialog.

Det sosiale samspillet vil veksle mellom at man er tilskuer og deltaker. Som deltaker kan jeg for eksempel føle et ansvar for et annet menneske, dette ansvaret har jeg med meg ”i bagasjen” når jeg beveger meg over i tilskuerperspektivet. Fra dette perspektivet skal jeg finne fram til rutiner som er mest mulig rettferdige for flere mennesker (Eide et al, 2005). En organisasjon som er gjennomsyret av fundamentaletikken, vil i større grad fokusere på et deltakerperspektiv, slik som Skjervheim beskriver.

2.1.7 En etikk i organisasjonen

Aasland (2007) skiller mellom en etikk *i* næringslivet og en etikk *for* næringslivet. Sistnevnte begrep fokuserer på at etikk som eget fag, for eksempel næringslivsetikk. Næringslivsetikken handler om ”*anvendelsen av fornuft for å belyse regler og prinsipper som bestemmer hva som er rett og galt i en hvilken som helst gitt situasjon*” (Crane og Matten i Aasland, 2007, 38). Denne tankegangen passer hvis man ser etikk som en instrumentell kunnskap, der etikken er til i et nytteperspektiv *for* organisasjonen. Dette er særlig aktuelt i organisasjoner der fortjeneste og profitt spiller en stor rolle. I en organisasjon som Langemyr kan man også nytte etikk på en slik instrumentell måte, for eksempel hvis man ønsker å fokusere på etikk for å skape et godt bilde av organisasjonen utad. En etikk *i* næringslivet bygger på etikk som ”*ideen om det gode*” (Aasland, 2007, 41). Mennesker møtes i organisasjonen, og her oppstår møtet med *den andre* og *den tredje*. Det må tas hensyn til enkeltpersoner, samtidig som en må se flere eller alle. I disse møtene oppstår relasjonene, som i seg selv kommer før kunnskapen, eller alle andre tema. I vår sammenheng passer det å erstatte begrepet en etikk *i* næringslivet, med begrepet en etikk *i* organisasjonen. Med dette menes det en etikk som ikke er konstruert i et nytteperspektiv *for* organisasjonen, men en etikk som allerede finnes *i* organisasjonen, og ligger der som et fundament.

Thyssen (2007) sine refleksjoner rundt verdiledelse og etikk i organisasjoner, kan selv om det ikke uttrykkes eksplisitt, synes å bygge på en del av tankegodset til fundamentaletikken. Han vektlegger at etikk i organisasjoner ikke handler om å finne den eneste rette, eller mest fornuftige løsningen. Noe kan ikke defineres som riktig eller galt i seg selv, og en påstand om rett og galt, må føres tilbake til den personen som uttalte den, til tradisjonen som ligger bak, eller sammenhengen den inngår i. Alle parter har rett til å uttrykke sitt synspunkt. Det er ikke noe mål at alle skal bli enige, men at alle kan få uttrykke sitt synspunkt, og at man kan være ”enige nok”, og vise lojalitet ovenfor beslutninger som trekkes. Etikk er slik en prosess, og ikke et resultat. Det handler ikke om å sikte mot konsensus, eller å eliminere all form for risiko. Positivt handler etikk ofte om å finne lokale og midlertidige løsninger på verdikonflikter. *”Etik i organisationer er udtryk for vækst. Ikke vækst i betydningen ”større og mer”, men vækst i betydningen ”øget opmerksomhed”* (Thyssen, 2007, 318).

2.2 Verdier og følelser i organisasjonen

Når vi ser etter spor av skolens grunnverdier i læringsprosessene på Langemyr er vi opptatt av å se om verdiene har noen betydning i de daglige hendelsene på skolen, eller om de bare er fine ord i et plandokument. Vi ser at medarbeidernes følelser og verdier henger tett sammen, og at følelsene slik kan sees på som verdiuttrykk. Det faller naturlig å bruke teoriene til Argyris og Schön (Levin og Klev, 2006) og Grelland (2005) for å belyse disse fenomenene.

2.2.1 Påberopte verdier og verdier i bruk

Argyris og Schön skiller mellom organisasjonens uttrykte teori (theory espoused), også kalt søndagsteori, og bruksteorien (theory in use), også kalt hverdagsteori (Levin og Klev, 2006). Oversatt til verdier brukes begrepene påberopte verdier og verdier i bruk. De påberopte verdiene vil finnes i målformuleringer, på hjemmesider eller i plandokumenter, slik som i de faglige plattformene og styringskortet på Langemyr. Det er gjerne de påberopte verdiene som kommer til uttrykk hvis man spør medarbeiderne hvilke verdier de tror på, og handler etter. Verdier i bruk, er de verdiene som medarbeiderne virkelig handler etter. Disse verdiene er ofte ikke bevisst hos den enkelte, men kan uttrykkes gjennom medarbeidernes atferd og ritualer (ibid). Det kan oppstå et spenningsfelt mellom de verdiene som medarbeiderne sier at de har, og de verdiene som de virkelig lever etter. Et viktig utgangspunkt i forhold til

organisasjonsutvikling, er at organisasjonsmedlemmene må få en bevissthet om dette spenningsfeltet (Bang, 1995). Man kan også spørre seg om det finnes noen konsekvens i forhold til om verdiene følges, eller om verdiene alltid må vike i forhold til for eksempel bemanningsproblematikk, som også kan handle om økonomi. Er det slik at verdiene i en organisasjon svekkes når økonomien er truet eller svak? I organisasjoner knyttes verdiene vanligvis opp til produktet, (Thyssen, 2007) som kan være alt fra en vare til kvaliteten på undervisning eller omsorg, slik vi ser på Langemyr. Andre verdier enn de som kan relateres direkte til produktet, kan være verdier som tar hensyn til miljøet, de ansattes trivsel, likestilling mellom kjønnene eller forholdet til den tredje verden (Bang, 1995). Kravet om disse verdiene kan komme både utenfra og innenfra. Samfunnsutviklingen har de siste tiårene gått i retning av sterk individualisering. I det nye arbeidslivet står menneskene som enkeltindivid, sterkere i fokus, i motsetning til tidligere, da det kollektive var rådende (Limborg. *Risiko og forebygging i "det nye arbeidsliv" set i et arbeidsmiljøperspektiv*. Tidsskrift for ARBEJDSLIV, nr 3, 2003). Den enkelte medarbeider får større mulighet til å utvikle seg i jobben, og samtidig har kravene til hver enkelt person økt. Egenskaper som god samarbeidsevne, kvalitetsbevissthet og selvstendighet vektlegges i sterkere grad enn før. Verdier som fleksibilitet, mening og kvalitet blir da viktige (ibid).

2.2.2 Følelser som verdiuttrykk

I møtet med *den andre*, er følelsene min umiddelbare respons. Jeg forholder meg først med følelsene, og disse viser hvilken måte jeg blir berørt på. En kan slik si at følelsene er min første handling i møtet med den andre (Grelland, 2005). De umiddelbare følelsene er ubevisste og ureflekterte. De kommer til syne gjennom ytre tegn, slik som smil, tårer eller en rynke i en panne. Tegnene gir oss innblikk i både egne og andres følelser (ibid).

Følelser og verdier henger sammen. Følelsene er et uttrykk for mine verdier i møtet med *den andre*, og kan kalles for verdiuttrykk. Vi kan sørge over tapet av noe som har verdi for oss, vi kan være sinte over handlinger som bryter med våre verdier, og vi kan glede oss over situasjoner der verdiene våre blomstrer. Mange av verdiene våre er ubevisste. Disse kalles for prerefleksive verdier (ibid), fordi de er der før vi reflekterer over dem. Gjennom følelsene kan vi oppdage verdiene våre. En kan slik si at følelsene lager en bro fra det umiddelbare møtet til den etiske refleksjonen. De prereflekterte verdiene våre kan ikke erstatte de reflekterte

verdiene. De reflekterte verdiene begrunnes med det vi føler er riktig. Slik kan vi si at de prereflekterte verdiene ligger til grunn for de reflekterte.

Måten vi ser tingene på er avhengig av vårt perspektiv. De prereflekterte verdiene våre er ubevisste, og påvirker perspektivet vårt, uten at vi er klar over det selv. Verdiene våre viser seg gjennom hvilke følelser som vekkes i det vi ser. De verdiene som aktiveres umiddelbart i møtet med *den andre*, kan gjennom refleksjon og overveielser, bli dannet til reflekterte verdier, og gjøre seg gjeldende i systemene som utarbeides med tanke på møtet med *den tredje*. Resultatet av dette kan bli verdier som gjelder som en rettesnor i en hel organisasjon (Eide mfl, 2005).

2.2.3 Motivasjon og verdier

Dette at verdier har så nær tilknytning til følelser, gjør også at det ligger mye motivasjon i å jobbe med, eller i retning av verdier man anser som viktige. Rokeach definerer verdibegrepet som *”en vedvarende tro på at en spesiell handlemåte eller slutt-tilstand, personlig eller sosialt er å foretrekke framfor en motsatt eller annerledes handlemåte eller slutt tilstand”* (Rokeach, i Bang, 1995, 47). Videre skiller han mellom fire ulike funksjoner for verdier. Verdiene fungerer som *veivisere eller standarder* og som *planer for konfliktløsning og beslutninger*. Verdiene fungerer også som *motivasjonen eller drivkraften bak vår atferd* og de kan brukes for å *oppretholde og øke selvfølelsen* hos den enkelte arbeidstaker (Bang, 1995, 50). Grunnverdiene på Langemyr er reflekterte, allmenne verdier. Slike verdier kan ofte bli så selvsagte at de kan virke uengasjerende. Noen av dem er ganske runde, og vanskelig å gripe. Mens andre kan virke høytsvevende, og vanskelig å fylle med innhold. En kan da spørre om slike verdier fremmer motivasjon.

Motivasjon kommer av ordet ”movere”, som betyr å bevege. Motivasjon er det som beveger mennesker til handling (Gjerde, 2008). Bevisstgjøring rundt verdiene kan føre til økt motivasjon for å jobbe med dem. Den enkelte medarbeider kan gjennom refleksjon oppdage at det er en sammenheng mellom ens egne prereflekterte verdier (Grelland, 2005) og organisasjonens reflekterte verdier.

2.3 Organisasjonskultur

For å få et inntrykk av om grunnverdiene på Langemyr er virksomme, kommer vi ikke utenom organisasjonskulturen. Verdier blir ofte brukt for å beskrive innholdet i en

organisasjonskultur. Vi mener at Schein (1987) sin modell for *organisasjonskulturens nivåer* gir en økt bevissthet omkring verdibegrepet. Modellen illustrerer på en oppklarende måte at noen verdier er godt synlig for alle, mens andre er skjult, samtidig som de er sterkt gjeldende.

2.3.1 Det kulturelle isfjellet

Verdier som kollektiv størrelse kommer til uttrykk gjennom organisasjonskulturen. Bang definerer organisasjonskultur som ”...*de sett av felles delte normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som utvikles i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre og med omgivelsene*” (Bang, 1995, 23).

Schein (1987) hevder at organisasjonskultur består av flere ulike nivåer, som har sammenheng med hverandre. Dette kan synliggjøres gjennom følgende figur, som også kalles *det kulturelle isfjellet*, fordi det bare er toppen som er synlig for omgivelsene og aktørene. Verdiene i en organisasjon er sentrale på alle nivåene av isfjellet, men de er vanskeligere å se, jo lengre under ”havoverflaten” man kommer.



Figur 1: Organisasjonskulturens lagdeling (Karlsen, 2007, 168, basert på Schein, 1987)

Artefaktene er observerbare, og gir et inntrykk av kulturen i organisasjonen. Disse kan også kalles for kulturuttrykk, og kan gi seg utslag i atferdsuttrykk, verbale uttrykk, materielle

uttrykk og strukturelle uttrykk. (Bang, 1995). De uttrykte normer og verdier er ikke synlig på samme måte som artefaktene. Verdiene finnes ”i hodene” på medarbeiderne, og kan observeres som den første løsningen som det er enighet om i forbindelse med et problem (Schein, 1987). Hvis løsningen virker, og medarbeiderne oppfatter dette, kan verdien gå gjennom en kognitiv transformasjon. Den utvikler seg fra å være en uttrykt verdi, til en antakelse (ibid). Ikke alle verdier er like enkle å teste ut. Grunnleggende, mer allmenne verdier, slik vi ser i styringskortet på Langemyr er eksempel på dette. Her kan sosial bekræftelse på verdiene, at man ser at verdiene lønner seg i det sosiale samspillet, gjøre at de utvikler seg til å bli grunnleggende antakelser. Slike verdier kan også vise seg å bare være påberopte verdier (espoused values)(Argyris og Schön i Levin og Klev, 2006). Man viser til verdiene i gitte situasjoner, men handler likevel ikke etter dem når verdiene burde komme til sin rett.

De grunnleggende antakelsene er kjernen i organisasjonskulturen. De kan sees på som lærte responser og oppfatninger, og handler blant annet om hvordan personer eller grupper oppfatter verden. Disse oppfatningene blir tatt for gitt i gruppen, og atferd som ikke er basert på disse antakelsene kan synes utenkelig (Schein, 1987). Man kan si at verdiene på dette planet sitter i ryggmargen på aktørene, eller i veggene i organisasjonen. Dette er ikke noe man tenker over eller diskuterer, det bare *er* slik.

I en gruppe dannes det ofte en intersubjektivitet, eller en enighet om uskrevne regler. Denne enigheten er ubevisst for medlemmene i gruppen, men den har sterk virkning og er udiskutabel. De grunnleggende antakelsene i en organisasjon tilsvarer, i følge Schein (1987), bruksteorien til Argyris og Schön (Levin og Klev, 2006). Det er vanskelig å komme med innvendinger mot grunnleggende antakelser, eller bruksteorien. For å endre de grunnleggende antakelsene, må det foregå en ”double loop learning” (ibid), man må da ta de grunnleggende antakelsene opp til vurdering, og være villig til å forandre på dem. Dette handler om å lære på nytt, og kan være vanskelig og utfordrende. Jacobsen behandler artefaktene separat fra de uttrykte verdier og de grunnleggende antakelsene. Artefaktene sees da på som handlinger, og mens resten av isfjellet defineres som holdninger. Kultur er ”*de oppfatninger, holdninger og verdier som deles av flere i en organisasjon eller en gruppe*” (Jacobsen, 2008, 84).

2.4 Ledelse og organisasjonsutvikling

De fire grunnverdiene på Langemyr har en sentral plass i skolens styringsdokumenter, og er nedfelt i både styringskort og fagligplattform. Det ble også lagt opp til brede prosesser i personalet da grunnverdiene skulle utvelges. Jacobsen (2008) sin teori om endringsprosesser og organisasjonsutvikling er sentral i denne forbindelse. Vi finner det også hensiktsmessig å trekke inn begrepet verdibasert ledelse (Jacobsen og Thorsvik, 2005 og Thyssen, 2007).

2.4.1 Strategi O

Strategi E og strategi O er de to hovedstrategiene innen endringsprosesser (Jacobsen, 2008). Tanken bak strategi E er at en liten gruppe mennesker, som regel ledelsen, styrer prosessene. De analyserer situasjonen, utarbeider mål og løsninger, for deretter å implementere disse ”nedover” i organisasjonen. Endring sees på som en engangshendelse, og planlegges som en lineær prosess. Målet for denne strategien er synlige resultater i form av økt økonomisk utbytte, økt og mer rasjonell produksjon eller større markedsandeler (ibid).

I strategi O snakker man om endring som en utvikling, en kontinuerlig prosess som går over lengre tid. Målet i denne tenkningen er å skape en organisasjon som stadig er i utvikling, en lærende organisasjon. Denne strategien fokuserer også på resultater, men her er vekten lagt på prosessene som må skapes for å oppnå ønskede mål (ibid). For å skape en lærende organisasjon, må menneskene være fokus. Organisasjonen må bestå av enkeltpersoner som er villige til å lære, og av grupper der kunnskap spres både innad i og mellom gruppene. Dette kan knyttes opp til begrepene single-loop learning og double-loop learning (Argyris og Schön i Levin og Klev, 2006). Forenklet sagt er kjernen i enkeltkretslæring et forsvar av det bestående, man gjør mer av det samme. For å komme ut av denne sirkelen må man bevege seg over i dobbelkretslæringen. En måte å gjøre dette på er stadig å diskutere sine handlinger med andre. Et godt og trygt klima er her en viktig forutsetning. Dette er utfordrende, og det må lages systemer som sørger for at både grupper og enkelt individer lærer. Senge sier at man på gruppenivå må utvikle en evne til å sette felles visjoner og mål, og få gruppen i stand til å lære sammen. Gruppelæring baserer seg på dialog og diskusjon. Det må gis anledning til eksperimentering, noe som kan kreve strukturendringer som for eksempel desentralisert ansvar (Senge i Jacobsen, 2008). Strategien legger vekt på at ledere greier å skape engasjement blant de ansatte. Ledelsen må være deltakende, støttende og delegerende. Fokuset flyttes bort fra de formelle elementene og over til mennesker og relasjoner.

Jacobsen framhever at for å få til en endring, må man skape motivasjon hos de ansatte. Det er viktig å bruke metoder som gjør at den enkelte får lyst å være med på slikt endringsarbeid. Det må for det første skapes en misnøye med dagens situasjon. Dette kan gjøres både ved å si at det er umulig å fortsette på samme måten som før, eller at en endring er en unik mulighet. Deretter må alle som jobber i virksomheten, få en opplevelse at de er medeiere i endringen. En viktig måte å gjøre dette på, er å mobilisere til bred deltakelse. Det må framheves at en endring fører til en bedre arbeidssituasjon (Jacobsen, 2008).

2.4.2 Verdibasert ledelse

Verdibasert ledelse handler om at det utformes en visjon, og noen verdier som gir organisasjonen mening. Verdiene og visjonen skal virke slik at de ansatte blir engasjert, og føler at det organisasjonen driver med er viktig. Et viktig anliggende er hvordan en leder kan bruke kultur for å påvirke meninger i organisasjonen, og bygge legitimitet. Noen har mest fokus på interne forhold i organisasjonen, mens andre bruker verdier og visjoner bevisst som styringsvirkemiddel. Dette kan også brukes med tanke på å tilpasse organisasjonen til omgivelsene (Jacobsen og Thorsvik, 2002, 399). Med ståsted strategi O, har verdiledelse som hovedhensikt å skape et felles verdigrunnlag i organisasjonen. Man velger ut noen nøkkelverdier, og skaper en sosial struktur som bygger opp om disse verdiene. Det er da et poeng at organisasjonen skal gjøres til noe annet enn et instrument for ledere og eiere. Denne form for ledelse spiller på følelsene til aktørene, og når man har sterke og gode følelser for organisasjonen, vil dette mest sannsynlig føre til engasjement og interesse for å opprettholde organisasjonen (ibid). Det er viktig å utvikle en visjon og verdier som peker utover tradisjonelle, organisatoriske mål som for eksempel lønnsomhet. Dette kan være verdier som respekt, tillit, ansvar. Ledelsesformen er medarbeider- og samarbeidsorientert. Den enkelte person følges opp både personlig og faglig, og det ansees som viktig å skape mening for den enkelte. Dette kan gjøres ved at ansatte får drive med prosjekter de liker, eller får kompetanseheving innen sine fagområder, slik det praktiseres i stor grad på Langemyr.

Thyssen (2007) hevder at å bestemme, er å markere verdier. Selv om ledelsen ikke tenker på verdier når de flagger en sak, så viser man indirekte at noe er viktigere enn noe annet, når en avgjørelse tas. En verdi kan defineres som *et krav til en løsning* (ibid). Et krav kan oppfylles, men det kan også hende at det ikke skjer. En verdi er noe som i kraft av seg selv ikke godtar å ikke oppfylles. I sin definisjon av begrepet framhever Thyssen (2007) at en verdi har en dobbeltsidig struktur, der den ene siden av verdien er akseptabel, og den andre siden er uakseptabel (ibid). Vi mennesker er ofte mer opptatt av den uakseptable siden av en verdi, enn

den akseptable. Et eksempel på dette kan være at det oftere fokuseres på urettferdighet enn på rettferdighet. Den subjektive dimensjonen spiller en viktig rolle i forhold til tolkning av verdier (Thyssen, 2007). Dette handler om hvordan hver enkelt person definerer verdien ut i fra sitt ståsted, om vedkommende føler seg forpliktet eller ikke. En verdi vil ofte ha en normativ karakter, og derfor vil man lettere tilpasse virkeligheten til verdien enn verdien til virkeligheten. Verdier kan slik bli en taus kunnskap, slik at man ser verden med verdien, uten å tenke over verdien selv. Dette kan igjen føre til at verdiene følges automatisk, og så settes det bare ord på dem når man opplever at noe bryter med verdiene.

2.4.3 Verdikonflikter

Når verdiene i en organisasjon settes i fokus, kan dette føre til verdikonflikter (Tyssen, 2007). Konflikten kan handle om hvordan verdiene skal defineres, vektlegges, aktiveres og tolkes. De ulike subkulturer (Illeris et al, 2006) har ofte motstridende syn, interesser og virkelighetsoppfatninger. Det kan slik være utfordrende, og kanskje umulig å finne fram til felles verdier. Dårlige erfaringer fra tidligere debatter kan føre til at det oppstår en motstand mot å jobbe med vanskelige tema. Konflikter kan lett oppfattes som et sykdomstegn i en organisasjon. En annen måte å se det på er å betrakte konflikter som et sunnhetstegn, fordi det kan tyde på en organisasjonsmessig dynamikk (forelesning Amundsen, UiA 2008). En verdikonflikt kan lett bli en *varm konflikt*, fordi aktørenes følelser spiller inn. Det er en ledelsesutfordring å finne gode arenaer som fanger opp latente varme konflikter, slik at aktørene på et tidlig stadium kan ha en saklig dialog om *varme tema* som verdier (ibid). Langemyr gikk gjennom en type verdikonflikt da grunnverdiene skulle vedtas.

2.5 Læring i arbeidslivet

Det er et stort engasjement når det gjelder læring og kompetanseutvikling på Langemyr. I problemstillingen vår spør vi om verdier, og hvilke spor vi ser av dem, i læreprosessene. Vi finner det derfor svært nyttig å sortere våre søk etter Illeris' modell for læring i arbeidslivet. Denne modellen for læring sammenholder at læringen foregår både på det individuelle plan og det sosiale plan samtidig (Illeris, et al, 2006). For å få øye på verdiene, vil det være en hjelp i å kartlegge hvordan selve læringen foregår. Utviklingsprosesser i en organisasjon, henger nært sammen med læringsprosessene.

Enkeltindividene på arbeidsplassen lærer, og det foregår slik, en individuell læring. Når mange individer lærer på en arbeidsplass, kan dette igjen føre til at organisasjonen lærer. Vi forholder oss da til begrepet organisasjonslæring. I dagligtalen er det lett å tenke på læring som tradisjonell skoleundervisning, der det doseres og pugges (Illeris i Stelter, 2008). Men læring er en livslang tilegnelses-, omformings- og utviklingsprosess. Det materiale som bearbeides i disse prosessene er kunnskap, forståelse, motivasjon, følelser, kommunikasjon og det sosiale samspill. Dette blandes og blir en helhet i en kontinuerlig prosess (Illeris i Stelter, 2008).

Vilkårene for læring settes gjerne av ledelsen, som i kraft av å lede, har makt, og skal sørge for en effektivitetsutnyttelse. Læringen skal tjene arbeidsplassens interesser, og hovedfokus er produksjon eller størst måloppnåelse, ikke primært læring (Illeris et al, 2006). Å lære i arbeidslivet kan være bevisste handlinger, eller det kan skje i form av kunnskap som tilegnes mer eller mindre ubevisst. Læringen kan dreie seg om å beherske arbeidsprosesser, men også hvordan den enkelte kan håndtere sin egen arbeidssituasjon. Den kan være nødvendig for å klare å produsere og prestere på arbeidsplassen (ibid).

Læreprosessene i det daglige liv, er noe som vil berøre både det individuelle nivå og det kollektive eller sosiale nivå. Modellen til Illeris har en bunnlinje som går på det kollektive plan, og en topplinje som beveger seg på det individuelle plan. Den sammenkobler læringen på disse to plan. Illeris mener at det er et dialektisk forhold mellom det objektive og det subjektive. Det er ikke adskilte prosesser, i virkeligheten er det alltid et aktivt samspill (ibid). I en organisasjon vil altså læring bevege seg mellom disse plan, noe som gjør at utviklingsarbeid bør ta høyde for hvordan prosesser fungerer begge steder. Hvis en kun opererer med utvikling på organisasjonsnivå, forsvinner, slik vi forstår Illeris, en viktig dimensjon. Enkeltmenneskene kan lett bli glemt, og ny læring får gjerne et dårligere resultat. I tillegg kan læringen møtes med betydelig motstand. Skal læreprosessene være gode i en organisasjon, vil det være flere betingelser som må oppfylles. Illeris modell er en syntese av to enkeltstående modeller, hvor den første handler om betingelsene for læring.

2.5.1 Betingelser for læring i arbeidslivet

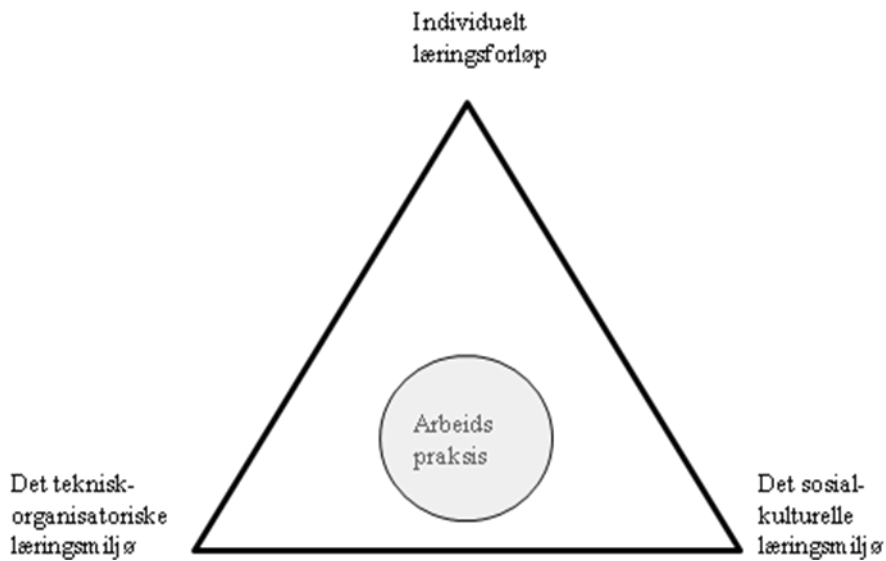
Læring i arbeidslivet kan betraktes som et møte mellom de læringsmiljøer som finnes på arbeidsplassen og medarbeidernes eget læringsforløp (Illeris et al, 2006), (se figur 2). Med begrepet *læringsmiljø* forstår vi de muligheter for læring som finnes i omgivelsene. Det er

både materielle og sosiale omgivelsene. Et læringsmiljø innehar både muligheter og begrensninger, og læringsmiljøet har stor betydning for hvordan læring foregår på en arbeidsplass. Ulike arbeidsplasser har ulike læringsmiljø. Variasjon i muligheter eller situasjoner for læring på arbeidsplassen er viktig. Det vil være et kvalitetstegn for læringsmiljøet (Beckett & Hager i Illeris et al, 2006). Det har også stor betydning for læringen, hvorvidt man har innflytelse på eget arbeid, og at det er tilrettelagt for samhandling mellom arbeidstakerne.

Langemyr som spesialskole har spesielle behov i forhold til den ordinære grunnskolen. Læringsmiljøet vil i noen grad være preget av dette. Hvordan arbeidsdagen organiseres, hvilke rammeverk en har og hvordan strukturer legges, vil være eksempler på elementer som kan få innflytelse på læringsprosessen. Et begrep vi kan knytte til et slikt læringsmiljø, er det modellen kaller for *det teknisk- organisatoriske læringsmiljø* (Illeris et al 2006)). Et læringsmiljø har også en annen viktig side, nemlig den sosiale side. De ulike arbeidsfellesskap, kulturen på arbeidsplassen, eventuelle subkulturer som kan være til stede, kan ha stor betydning for læreprosessene. Illeris (2006) kaller dette for *det sosial- kulturelle læringsmiljøet*.

Læringen spennes mellom de to nevnte læringsmiljøene, og opp mot den enkelte medarbeiders innflytelse på læreprosessene. Enhver har sitt eget læringsforløp. De ulike yrkesgrupper har forskjellig læringshistorie, og forskjellig måte å mestre og håndtere kunnskap. Det er det Illeris kaller *et individuelt læringsforløp*. Et læringsforløp vil si den enkeltes livsforløp som kontinuerlig læreprosess. Det bygger i stor grad på tidligere erfaringer man har gjort og kan være svært komplekst og omfattende. Et læringsforløp vil også kunne være preget av nye retninger, nye tanker, som kan komme frem gjennom perspektiver man har i en ny arbeidssituasjon (Illeris et al, 2006). For å få til god læring på en arbeidsplass, vil det være hensiktsmessig å se disse tre områdene, og ta hensyn til hvordan prosessene går på de respektive områdene.

Vårt etiske perspektiv viser til det å se den enkelte. Følgelig vil det være viktig å se en person i en sosial kontekst, samtidig som en ser vedkommende som et enkeltmenneske. For å se etter spor av verdier, finner vi det hensiktsmessig å gå inn på de ulike betingelsene eller feltene hvor læring finner sted, og vi vil derfor ta for oss hvert hjørne i trekantene i modellen. Disse lå også som utgangspunkt for prosessene vi gikk inn i på skolen med hensyn til verdikartleggingen. Først ser vi nærmere på hva som ligger i et individuelt læringsforløp.



Figur 2: Arbeidslivets betingelser for læring (Illeris et al, 2006, 47)

2.5.2 Individuelt læringsforløp

Medarbeiderne i en organisasjon kan ha ulike holdninger til læring. De har sine livserfaringer, de har ulik grad av utdanning og forskjellig arbeidserfaring. Dette er elementer som læringen vil være avhengig av, og som vil kunne prege læringens effekt. Videre har også den enkeltes personlighet stor betydning. Alle er forskjellige og reagerer forskjellig på for eksempel læringsutfordringer. Enhver har sin sosiale bakgrunn som spiller inn, og kan ha avgjørende betydning for hvordan de ser på læring (Illeris et al, 2006). På Langemyr skole er sammensetningen av ansatte spesiell. Skolens elever har svært ulike behov. Mange må ha en voksen ved sin side hele dagen. Personalet er derfor sammensatt av både miljøarbeidere, miljøterapeuter og pedagoger. Disse forskjellige yrkesgruppene har ulik utdanning, og variert lengde på utdannelsen. Vi møter altså forskjellige medarbeidere hva angår utdanning, bakgrunn, og gjerne grad av teoretisk forståelse, noe som er med å understreke at det individuelle læringsforløp vil arte seg svært forskjellig. Erfaringer fra et utdanningssystem kan sette sterkt preg på et menneske. En person med en noe vanskelig skolebakgrunn kan for eksempel dra med seg en skepsis til læringssituasjoner også i arbeidslivet (ibid).

Personligheten kan også være preget av en identitet som er skapt på bakgrunn av et sosialt miljø. Det kan dreie seg om erfaringer fra en generasjon, en klasse eller en kultur. Bourdieu

bruker begrepene økonomisk og kulturell kapital. Alle har hatt et økonomisk utgangspunkt, som har lagt til grunn for utdanning, livserfaring og hva man har lært. Men det finnes også en ”*kulturell kapital av normer, verdier og smakspreferanser*” (Bourdieu i Illeris, 2006).

Mennesket preges av de normer og verdier en vokser opp med, og møter i det yrkesaktive liv, i tillegg til det en får med fra utdanningsinstitusjoner. Man har på en måte ervervet seg en kapital, som sier noe om hvordan kulturen bør være, og hvordan den enkelte medarbeider er knyttet til sosiale forskjeller, som har gjort seg gjeldende. Det kan ofte være et skille mellom de som er flinke med praktisk og erfaringsbasert kunnskap, og de som gjør mer bruk av teoretisk kunnskap. Det er på ingen måte noen entydighet i sosial bakgrunn og erfaring og læringsforløp. Et hvert læringsforløp vil arte seg svært forskjellig, og en kan innta nye læringsprosesser uavhengig av tidligere prosesser. I så måte må hele livsforløpet ses på som en læringsprosess (Illeris et al, 2006).

Illeris trekker frem et begrep som *fagidentitet*, og sier at den som har arbeidserfaring med høy fagidentitet, vil kunne ha lett for å utvikle faglige kvalifikasjoner, og i stor grad være mottakelig for ytterligere læring på arbeidsplassen. Motsatt kan arbeidserfaringen og fagidentiteten være mer knyttet til et faglig felleskap. Man identifiserer seg med likesinnede i arbeidet, og bygger opp identiteten her. I denne sammenheng vil man kunne oppleve en mer skepsis til videreutdanning og utvikling, da det kan oppleves som en trussel mot fellesskapet. Her vil en da kunne se at det skjer mindre læring (ibid). Slike nyanser innenfor den enkeltes fagidentitet, vil kunne ha betydning for hvordan det individuelle læringsforløp fungerer.

2.5.3 Det teknisk- organisatoriske læringsmiljø

Det individuelle læringsforløpet skjer hele livet, men foregår ikke minst på arbeidsplassen. Der finner det sted i et læringsmiljø, som gir premisser for hvordan den enkelte medarbeider lærer. Dette miljøet bestemmes av kvalifikasjonskrav, den til enhver tid tilgjengelige teknologi, måten arbeidet organiseres på, og av arbeidets direkte innhold (ibid). Innefor dette læringsmiljøet er det også naturlig å se på hvordan medarbeiderne opplever arbeidsoppgavene. Illeris’ modell er en hjelp for å bevisstgjøre hvordan læreprosessene foregår. Vi finner det naturlig i det følgende, å gjøre bruk av hans inndeling. Det har vært utgangspunkt for hvordan vi har sortert temaene, i prosessene vi har gjennomført på Langemyr. Vi ønsker å danne oss et bredt bilde av verdier i bruk på skolen, og trekker frem det organisatoriske og strukturelle læringsmiljøet, som det mest vesentlige. At vi avgrenser

oss noe, og nedtoner og det tekniske læringsmiljøet, har med at vi i liten grad har fokusert på det i våre første prosesser på skolen.

Arbeidsdeling. Man kan analysere organisasjonen gjennom å se på arbeidsdelingen (Illeris, et al 2006). Marx er mye inne på dette begrepet, og gjør i *Kapitalen*, Første bok, detaljert rede for arbeidsdelingen. Han knytter begrepet til arbeidet som produksjon, og til mange ulike områder. Et område er den samfunnsmessige arbeidsdeling, som også går på individenes yrkeskategorier. Et annet område innen arbeidsdeling er den detaljerte arbeidsdelingen, eller den interne arbeidsdelingen (Marx, *Kapitalen 1*, oversatt av Rønnow, 1976). Vi konsentrerer oss om denne, altså bedriftens, eller som vi i vår sammenheng kaller det, organisasjonens interne arbeidsdeling. Hvordan selve arbeidet fordeles i organisasjonen, vil ha betydning for læreprosessen. Forholdet mellom ledelse og medarbeidere representerer en *vertikal arbeidsdeling* (Illeris, et al 2006). Det vil si hvordan skolens ledelse fordeler arbeidet mellom de øvrige medarbeiderne. Her ser en på forholdet mellom de som planlegger, og de som utfører det planlagte. God vertikal kommunikasjon vil være en styrke for denne arbeidsdelingen, og vil være med å øke læreprosessene. Skolen har som vi har nevnt innledningsvis (i punkt 1.1) vært gjennom en strukturell omorganisering. Dette får følger for hvordan den vertikale arbeidsdeling foregår. Å gå fra en enhet til tre avdelinger, har for eksempel gjort endringer i forhold til hvem som håndterer personalansvar, hvem som er nærmeste leder, ja hvem som er ansvarlig for arbeidet. Det finnes mange måter å beskrive hva ledelse er. Fayol beskriver noen grunnleggende funksjoner som en ledelse må utføre, for at en organisasjon skal fungere. Det går blant annet på å *organisere*, altså å bygge opp gode strukturer og ordninger som fungerer i organisasjonen. Videre handler det også om å *styre*, hvilket betyr å opprettholde aktiviteter blant medarbeiderne, koordinere og binde sammen den aktivitet som foregår (Fayol i Jacobsen, 1997). Omorganiseringen på Langemyr har ført til at slike oppgaver nå ligger hos avdelingslederne, hvilket vil ha betydning for læreprosessene.

Arbeidsdeling går også på hvordan de ansatte på Langemyr, har muligheter til å samhandle, i hvilken grad de har tid og anledning til å ha prosesser seg i mellom. Motsatt vil være om de ofte må jobbe adskilt fra hverandre. Dette representerer den *horisontale arbeidsdeling* (Illeris, et al 2006). Her er det arbeid som utføres av ulike yrkesgrupper, men alle opp mot elevene, og som sådan på samme nivå. En kan også bruke begrepet horisontalt samarbeid.

Arbeidsdelingen kan også følge mer uformelle linjer, ved at arbeid deles mellom menn og

kvinner, gamle og unge eller forskjellige faggrupper. Arbeidet kan ha lagt seg til rette på ulike måter mellom arbeidere, uten at det ligger noen formelle vedtak eller regler til grunn (Illeris et al, 2006).

Arbeidets innhold. Læring vil også preges av arbeidets innhold, hvorvidt det gir mening, for den enkelte medarbeider. Om arbeidet gir mening, har betydning for den enkeltes livsforløp, og hvorvidt vedkommende får dannet nye erfaringer. Det er et spørsmål om hvorvidt arbeidets innhold gir næring til den enkeltes totale *læringsforløp* (ibid). At noe gir mening for den enkelte, kan ikke minst ha sammenheng med den sosialiseringssprosess man har vært igjennom i form av utdanning, familieetablering og andre eventuelle kulturforskjeller (ibid). Det kan også være viktig hvorvidt arbeidet gir mening i forhold til den betydning det har for samfunnet. Å stå i et arbeid som virkelig betyr noe i samfunnet omkring, kan av noen betones som en svært viktig verdi. Læringsprosessene kan også preges av i hvilken grad arbeidet har en *nytteverdi* for den enkelte, så vel som for samfunnet. Det kan gi dyp mening at arbeidet virkelig betyr noe for *den andre*. Læring kan også stimuleres gjennom ulike krav til arbeidet. Disse kravene kan være motsetningsfylte, det vil ofte være en umulighet å oppfylle alle krav. Læringen kan derfor også skje under konfliktfylte og vanskelige forhold. Slike forhold kan representere både en individuell og en kollektiv læreprosess (ibid).

Arbeidets disposisjonsmuligheter. I hvilken grad de ansatte opplever frihet og autonomi, er av stor betydning for læreprosessene. Her vil en se på hvilken frihet man har til å selv å disponere arbeidstid og arbeidsoppgaver. Dette har også gjerne sammenheng med den ledelsesform som benyttes. Hvordan organisasjonsstrukturen er bygget opp, vil være av betydning. Men også medarbeideren selv, hvilken posisjon vedkommende har, noe som kan ha sammenheng med vedkommendes kvalifikasjonsnivå, vil kunne bidra i læreprosesser i denne sammenheng (ibid).

Muligheter for å bruke kvalifikasjoner. I hvilken grad den enkelte får bruke sine kvalifikasjoner vil ha betydning for læringen. Dette henger blant annet sammen med arbeidsdelingen. Det er gjerne slik at de med høy utdanning har større muligheter for å bruke

sine kvalifikasjoner. Ufaglærte eller kortidsutdannede har gjerne mindre muligheter til å bruke kvalifikasjoner, samtidig som de har mindre selvstendighet i arbeidet (Illeris et al, 2006).

Sosial interaksjon. Det å ha gode arenaer for sosial samhandling betyr mye for læringen. Det må være tid og rom, for å møtes for erfaringsutveksling, samtaler, diskusjoner og ikke minst småprat. Det er ofte slik at motsetningene mellom forskjellige faggrupper kan bety mye for læringsmiljøet. Kunnskap brynes og prøves opp mot hverandre, hvilket øker læringen. Enveiskommunikasjon reduserer læringen, mens god kommunikasjonsflyt i alle retninger øker den (ibid). Utstrakt samarbeid mellom ulike yrkesgrupper hvor mennesker med forskjellig bakgrunn og ikke minst utdannelse, vil totalt sett være en styrke for organisasjonen. Forskjellighet kan være grunn til tiltrekning like mye som likhet. Heraklit sier at *den smukkeste harmoni fødes av dissonanser* (Heraklit i Durkheim, oversatt 2002).

Belastninger. En arbeidsplass med høyt tempo har ofte ikke tid til utstrakt læring. Med overfylte dagsplaner, får man ikke tid til å eksperimentere, eller utvikle og prøve nye idèer. Tidsfaktoren virker da begrensende på læringen. Noe annet er at belastningen i arbeidet kan være så stor at det ikke er overskudd til å lære eller gå inn i læreprosesser (Illeris, et al 2006). Vi ser særlig på belastningen som følge av fravær i forbindelse med kompetansebygging, ekstern virksomhet og sykdom på Langemyr. Dette sorterer under det organisatoriske, hvordan det tilrettelegges. Den tekniske delen av læringsmiljøet går mer på det materielle, hvilke hjelpemidler man har, hvilken utrustning arbeidsplassen har, alt fra kontorfasiliteter til mer teknisk utstyr som data, men slike ting som lokalitetenes utforming, utsmykning, og estetikk, faller også inn under begrepet. Sammen vil alt dette være med og bety noe for læreprosessene. Dette teknisk- organisatoriske læringsmiljø er de ytre forhold og muligheter for læring, men effekten av læring står også i forhold til hvordan den enkelte medarbeider møter disse muligheter (ibid).

2.5.4 Det sosial- kulturelle læringsmiljø

Det sosiale elementet innenfor et læringsmiljø har betydning for læringen. Selv individuell læring på en arbeidsplass, foregår ikke avskjermet fra medarbeiderne. Fortolkningsprosesser utvikles i et samspill mellom den enkelte og arbeidskollegaene (forelesning Svendal, UiA, 2009). Det er i samspillet mellom den enkelte og læringsmiljøet, at læring oppstår.

Læringsmiljøene er kun rammen for læring. Analytisk kan dette læringsmiljøet deles i tre dimensjoner eller fellesskap: arbeidsfellesskap, politiske fellesskap og kulturelle fellesskap. I praksis går disse fellesskapene på kryss og tvers av hverandre (Illeris, et al 2006). Til forskjell fra det teknisk- organisatoriske arbeidsmiljøet, må det sosial- kulturelle læringsmiljøet og disse fellesskapene forstås som noe uformelt, det er ikke den formelle organisasjon.

Arbeidsfellesskap. Dimensjonen *arbeidsfellesskap* (ibid) er et læringsmiljø som preges av relasjonene mellom medarbeiderne. Personlige relasjoner skapes ofte når medarbeiderne i fellesskap finner mening i arbeidet. De opplever en nærhet til hverandre gjennom måten de identifiserer seg med arbeidet. Det kan knyttes uformelle følelsesmessige og personlige bånd mellom medarbeiderne (ibid). Gode tilbakemeldinger fra brukerne, noe medarbeiderne på Langemyr opplever, vil også kunne være med å styrke et slikt arbeidsfellesskap. Læring i dette fellesskapet handler om å gjøre jobben enda bedre, ved både tilpassning, nytenkning eller utvikling. Det kan føre til at korttidsutdannede tilpasser seg, og langtidsutdannede driver nytenkning. Tradisjoner, normer og verdier i arbeidsfellesskapet vil være avgjørende for læreprosessen.

Politiske fellesskap. Læringsmiljøet kan også ha preg av å være et politisk fellesskap. Det finner sted når det er kamp om innflytelse og status, gjerne i form av kontroll og makt, på arbeidsplassen. En kjent betegnelse på dette er *arbeiderkollektivet* (Lysgaard, 2001). Kollektivet fungerer som en uformell forsvarsgruppe, eller en buffer mot ledelsens krav og det teknisk- økonomiske system (ibid). På moderne arbeidsplasser er det gjerne en kamp om lojalitet og engasjement, og et kulturelt herredømme (Illeris, et al 2006). Politiske fellesskap er gjerne utgangspunkt for at faggrupper organiserer seg. Motsetninger, stridigheter, kamp og rivalisering finner sted her. Læring i dette fellesskapet dreier seg om å lære å gjøre motstand, og ikke trekke seg, eller undertrykke for eksempel urettferdighet, for på den måte å ta vare på seg selv og sin arbeidsevne (ibid).

Kulturelle fellesskap. Når grupper på arbeidsplassen sammenbindes av felles verdier, normer og forestillinger, dannes et kulturelt fellesskap. Disse etablerer gjerne en felles identitet. Den kan knyttes til sosial bakgrunn, generasjon eller kjønn. Det kan også oppstå motkulturer eller

subkulturer i en organisasjon, med indre motsetninger i forhold til den dominerende virksomhetskulturen.

Når en organisasjon er delt i avdelinger, kan det dannes en egen identitet og kultur i disse (Illeris et al, 2006). Læring i kulturelle fellesskap består ofte av å finne kodene til den aktuelle kultur. Nye medarbeidere må orientere seg om den herskende kultur, eventuell subkultur. Kultur kan også brukes som et ledelsesverktøy for å skape lojalitet og tilknytning til fellesskapet. Kulturen kan også være med å ivareta en viss kontinuitet overfor verdier, og et samhold som forholder seg til hurtig skiftende livsvilkår. Et slikt fellesskap kan for eksempel stå imot, og danne alternative løsninger til ledelsens planer (ibid). Det kan forekomme konfliktfelt mellom ulike subkulturer i et kulturelt fellesskap.

Det teknisk- organisatoriske og det sosial- kulturelle læringsmiljøet må også forstås i sammenheng med forhold utenfor arbeidsplassen, for eksempel marked eller politikk, rammefaktorer som griper inn i virksomheten og til den enkelte arbeidstaker, i form av begrensninger eller muligheter både faktisk og ideologisk (ibid).

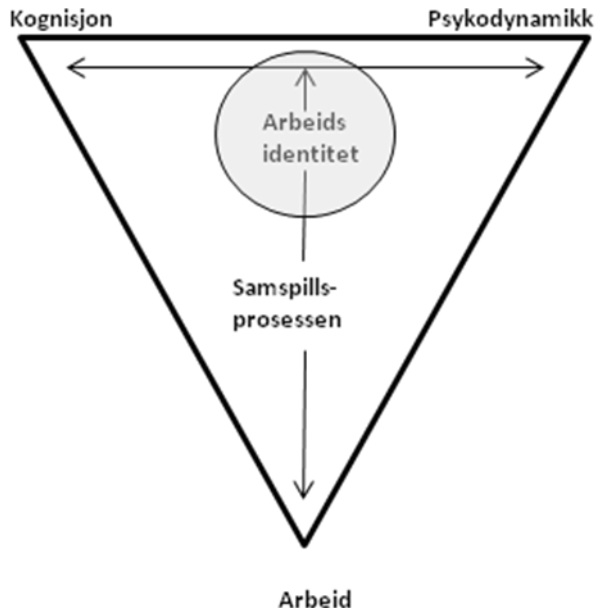
2.5.5 Læringens prosesser og dimensjoner

Vi har vært inne på at når vi skal se på læreprosessene på Langemyr, og hvorvidt vi ser spor etter skolen egne verdier, blir det en nødvendighet å se på hvordan læring foregår. Men vi må også se på hva læring *er*. Læring har vært betraktet som en prosess hvor individet lærer. Det er også blitt vanlig å betrakte læring som en sosial prosess som finner sted mellom mennesker. Læring er verken kun det ene, eller kun det andre, men en kombinasjon av individuell og sosial prosess på samme tid (ibid).

Læringen finner sted i en bestemt situasjon eller sammenheng, som er med og bestemmer læreprosessen og resultatet. Dette kalles *situert* læring. Læring består da av aktive samspillsprosesser og individuell tilegnelse og bearbeidelse. Kollektiv læring skjer nesten aldri (ibid). Hvis flere individer lærer det samme i en gitt situasjon, vil sammenkobling av aktuelle impulser og tidligere læring hos den enkelte, gjøre at læringen likevel vil anta ulike former.

I figur 3 ser vi at det går en pil fra øverst til nederst, fra det individuelle til det kollektive. Med den forstår vi en stadig veksling mellom den sosiale og den individuelle prosessen. Vi kan vel si at dette er selve nerven for læreprosessen i Illeris' modell. Der er også en lignende bevegelse på individnivået, mellom det kognitive og psykodynamiske. Det dreier seg om

hvordan kunnskapen tilegnes og hvordan man er i stand til å ta i mot den, for eksempel hva slags følelser som gjør seg gjeldende. Vi vil se nærmere på hvert hjørne i trekanten og si litt om de prosesser selve læringen består av og hva som påvirker disse.



Figur 3: Læringens prosesser og dimensjoner (Illeris et al, 2006, 52/66)

2.5.6 Læringens kognitive og innholdsmessige dimensjon

Det ene hjørnet i trekanten går på å tilegne seg kunnskap, altså det kognitive eller innholdsmessige. Kunnskapsbegrepet er komplekst og består av kunnskap, ferdigheter og holdninger, men også av strategier, forståelsesmåter og bevissthetsformer (Illeris et al, 2006). Læring finner sted ved at ny kunnskap, på ulike måter, knyttes sammen med det vi har lært før. Flere læringsformer gjør seg gjeldende, og gjennom disse formene prøver vi å forstå, skape mening, og bli i stand til å fungere hensiktsmessig i tilværelsen (ibid).

Assimilasjon er en type læring, hvor en tilføyer kunnskap, til det som tidligere er lært. Den formelle utdanning tilføyes kunnskap i gitte, nye situasjoner. Denne typen læring har imidlertid noen begrensninger. Den nye læringen tillegges læring som stammer fra en annen situasjon. Man kan lett glemme det man har lært et sted, når man står et annet sted, eller i en annen situasjon. *Akkomodasjon* er en type læring som overskrider det man har lært. Det er

gjærne en slitsom prosess, som kan ta tid, men når man har lært noe helt nytt og forstått det, blir det gjærne langtidsholdbart. En siste læringsform er *transformativ læring* som innebærer en dyp strukturell forandring i måten vi tenker, føler og handler, hvor flere skjemaer brytes ned og omstruktureres til ny kunnskap. Det kan føre til en ny grunnkunnskap eller livsforståelse. I dagens hurtigskiftende samfunn er slik kunnskap høyst aktuell (Illeris et al, 2006).

2.5.7 Læringsens psykodynamiske og følelsesmessige dimensjon

Når man fokuserer på verdier i de individuelle læringsprosessene, vil den følelsesmessige siden ha stor betydning. Læring handler ikke bare om det kognitive, men også om våre opplevelser og ønsker, vår motivasjon og energi (ibid). Ved sterke følelsesmessige belastninger kan det kognitive og fornuftsmessige komme i bakgrunnen. Innsikt og refleksjon kan også endre og påvirke følelsene, men fordi følelser er sterke, går påvirkningen oftest i retning av at det kognitive påvirkes av det psykodynamiske (ibid).

En lystbetont læring innehar som regel gode følelser, og gir dertil ofte stor motivasjon.

Læring i arbeidslivet vil i de fleste sammenhenger fungere bedre, dersom en vektlegger at det også får en lystbetont dimensjon.

Faglig stolthet og identitet til et yrke kan være til hinder for ny læring. Man ”er det man er”, og ønsker ikke ”å bli noe annet”, selv om det kanskje er påkrevd. Ofte danner man psykiske forsvarssystemer mot for krevende læring, og selve læreprosessen møter motstand. Like fullt kan slik motstand generere god læring, da et læringspress kan få en til å holde det litt på avstand, men likevel forsøke å overkomme det uten å tape sin yrkesidentitet (ibid).

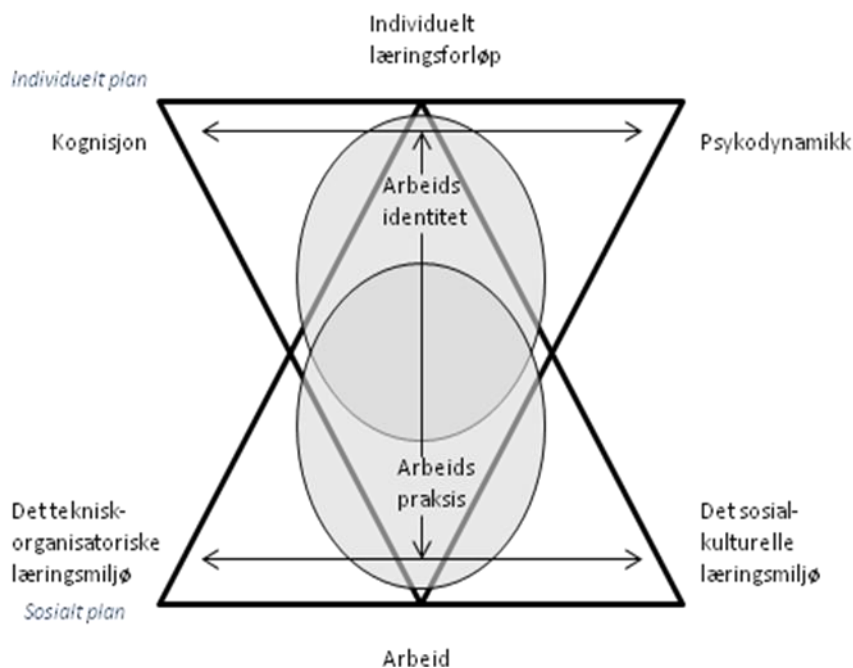
2.5.8 Læring i møtet med arbeidet

Fra det individuelle, enten det dreier seg om kognisjon eller det psykodynamiske, går det en linje ned til det siste hjørnet i trekanten, som er selve *arbeidet* plassert på et sosialt plan, og i møte med samfunnet omkring. Det foregår en samspillsprosess mellom den lærende, det sosiale og samfunnet. Læringen fra samfunnet kan foregå som persepsjon. Det vil si at læreimpulsene kommer som sanseintrykk. Den kan også foregå via formidling, at noen bringer et sanseintrykk eller et budskap. En opplevelse kan føre til en engasjert læreprosess, som bryter med det dagligdagse. I et lærlingforhold vil imitasjon være en vanlig form for læring. Man lærer gjennom å imitere sin mester. En nyere form for læring i et samfunn eller

miljø, er kort og godt deltakelse. Man lærer gjennom å være tilstede. Det kan være uklart hva det eksakt er man lærer av, men helheten av å være tilstede over en viss tid skaper læringen. Den siste form for læring kan skje gjennom en virksomhet. Det dreier seg om et engasjement i målrettede aktiviteter, hvor det å følge bestemte mål fremmer og utvikler læringen (Illeris et al, 2006).

2.5.9 Et dobbeltperspektiv på læring i arbeidslivet

Modellen om arbeidslivets betingelser for læring og modellen om læringens prosesser og dimensjoner, er føyd sammen til en helhetsmodell, som gir et dobbeltperspektiv på læring i arbeidslivet (figur 4).



Figur 4: Læring i arbeidslivet (Illeris et al, 2006, 69)

Modellen både skjelner mellom og sammenholder det individuelle plan og det sosiale plan. I virkeligheten er det alltid et samspill mellom disse to plan. Det er en dialektisk helhet mellom det subjektive og det objektive. Det er årsaken til at de to trekanter overlapper hverandre.

Modellen er et *forenklande og systematiserende verktøy om elementer som inngår, og deres samspill* (Illeris et al, 2006). I modellen finnes to sirkler, en som viser arbeidsidentitet og en som viser arbeidspraksis. Sirklene møtes og overlappes noe, og det er her, hvor altså arbeidsidentitet og arbeidspraksis møtes, den viktigste læringen i arbeidslivet finner sted.

Modellen viser også at en del læring kan foregå på sidene, utenfor det sentrale felleskap, i form av individuell læring omkring f. eks det tekniske, det personlige, eller det kulturelle, som ikke nødvendigvis relateres spesielt til den gitte arbeidsplass (Illeris et al, 2006).

Arbeidspraksis. Grunnivået i helhetsmodellen som består av det teknisk- organisatoriske læringsmiljøet og det sosial- kulturelle læringsmiljøet, kan kalles for arbeidsplassens læringsrom. Dette defineres som *”de muligheter og begrensninger der eksisterer for at man kan lære i det daglige arbejde”*(Bottorp i Illeris et al, 2006, 46).

Arbeidspraksisen finner vi i kraftfeltet midt på grunnlinjen (Illeris et al, 2006). Igjennom arbeidspraksisen kanaliseres det læringsmessige samspillet mellom individet og læringsmiljøet. Dette betyr at når arbeidsplasslæring finner sted, vil dette være direkte eller indirekte påvirket av forholdene i arbeidsplassens læringsrom. Man kan si at læringen skjer på bakgrunn av de teknisk- organisatoriske forholdene, og de sosial- kulturelle forholdene som medarbeiderne er involvert i (ibid).

Arbeidsidentitet. Den vannrette linjen øverst i helhetsmodellen, viser at arbeidslæringens tilblivelsesprosess består av både den kognitive og psykodynamiske prosess. Midt på denne linjen, i møtepunktet med den loddrette linjen fra arbeidsplassens læringsrom, finner vi den enkeltes arbeidsidentitet (ibid). Denne identiteten er en delidentitet, og handler om opplevelsen av oss selv som arbeidende menneske, og som deltakere av arbeidsfellesskapet (ibid). Modellen illustrerer at læringsimpulser som berører arbeidslivet, både påvirker og påvirkes av vår arbeidsidentitet.

Arbeidsplasslæring. I det skraverte feltet i hovedmodellen, der arbeidspraksis og arbeidsidentitet overlapper hverandre, finner de viktigste forholdene omkring læring i arbeidslivet sted. Her påvirkes og utvikles felleskapets arbeidspraksis av medarbeiderens identitet, samtidig som arbeidspraksisen former den enkeltes arbeidsidentitet. Læringen som oppstår blir den spesifikke arbeidsplasslæringen (ibid).

Etter å ha sett på det teoretiske fundamentet som vi blant annet legger til grunn for senere drøftinger, og som vi i noen grad har lagt til grunn for prosessene vi har gjennomført på skolen, vil vi nokså detaljert vise hvordan vi har gått frem på Langemyr, og gi en fylldig beskrivelse av våre metoder.

3. Metodebeskrivelse

I det følgende gjør vi rede for våre metoder, sett i forhold til problemstillingen. Særlig ser vi på utfordringen med å undersøke verdier i bruk. Vi går videre inn på utvalg av enheter. Til sammen i vårt arbeid med kompetanseutvikling, arbeidsmiljø og verdier, har vi brukt en hel rekke metoder i kombinasjon. Vi begrunner de metodevalg vi har gjort, og beskriver hvordan vi gjennomførte selve metodeopplegget. Det blir da særlig aktuelt å si noe om bruk av data fra undersøkelser som ble gjort i forbindelse to tidligere oppgaver i dette masterstudiet, og metodetriangulering. Etter dette følger en hypotesedannelse og bruk av hypotesene, samt kritiske hendelser i gruppeintervju. Avslutningsvis vurderer vi validiteten og reliabiliteten til metodene, og sier noe om vår analyse.

3.1 Kort oversikt over metodearbeidet

Metodeopplegget i denne oppgaven bygget i stor grad på gjenbruk av data (Grønmo, 2007) fra vårt tidligere arbeid om kompetanseutvikling og arbeidsmiljø ved Langemyr skole. Vi har tatt et nytt perspektiv på disse dataene. Ved å stille et nytt forskningsspørsmål til det samme materialet, har vi dannet oss et bilde av verdier, og i hvilken grad de har vært i bruk. I fire nye gruppeintervju med et utvalg fra hver profesjon ved Langemyr, har vi så testet ut vår forståelse ved hjelp av hypoteseutprøving og metoden *kritiske hendelser*. Målet med gruppeintervjuene, var å få medarbeiderne til å gi uttrykk for sine refleksjoner om hvordan de så spor av Langemyrs grunnverdier i samhandlingen mellom medarbeiderne ved skolen. Vi har jobbet som aksjonsforskere på Langemyr.

3.2 Valg av metoder på bakgrunn av problemstillingen

Vi var ute etter å se spor av hvordan Langemyrs egne grunnverdier virker i samhandlingen mellom medarbeiderne på skolen. Vi benyttet da metoder som i stor grad ble styrt av problemstillingen (Grønmo, 2007). Det er vanskelig å måle verdier i en organisasjon, og man vil aldri komme fram til et svar det kan settes to streker under (Thyssen, 2007). Når vi nå likevel tok mål av oss å få fram verdier i bruk mellom medarbeiderne på Langemyr, betyr det at vi måtte være særlig kritiske til kvaliteten på disse dataene, og relevansen de hadde. Det som vanligvis er tilgjengelig og synlig, er handlingene eller artefaktene. Verdiene og normene, som ligger bak en handling, er vanligvis mindre synlige. Enda mer utfordrende er det å danne seg et bilde av de grunnleggende antakelsene som ligger til grunn for handlinger,

og valg av løsninger i en organisasjon (Schein, 1987). Å omtolke en handling til en verdi kan være vanskelig nok for den som selv utfører handlingen. Det kan i det hele være vanskelig tatt å danne seg et bilde av hvordan grunnverdiene virker mellom medarbeiderne. Kombinasjonen av medarbeiderne som *insidere* med vilje til å forske på seg selv, og prosesskonsulenter som *outsidere* (ibid) med spørsmål utenfra, kan i noen grad ha gitt et grunnlag for å danne et slikt bilde.

Gjennom en rekke metoder, i en periode på 15 måneder, har vi dannet oss et visst bilde av dette. Vi har benyttet oss av gruppeintervju, individuelle intervju, arbeidsmiljøundersøkelser, dokumentanalyse og dialogkafé. I tillegg har vi jobbet sammen med en ansvarsgruppe og en HMS-gruppe. Disse ulike metodene og kombinasjonen av dem skal vi komme nærmere inn på siden. Poenget her er at vi mener å ha dannet oss et bredt bilde av lærings- og arbeidsmiljøet ved Langemyr. Gjennom dette arbeidet har vi funn om samhandlingen mellom medarbeiderne. Vi har så tolket handlingene i lys av grunnverdiene til Langemyr, og fått et visst bilde av påberopte verdier og i hvilken grad verdiene er i bruk

Det var vesentlig for oss å teste ut vår oppfatning av forholdene på skolen, ved å legge dette fram for medarbeiderne og få del i deres refleksjoner rundt dette. For også å få frem opplevelser av verdier i bruk, valgte vi som nevnt over, å ta utgangspunkt i noen hendelser. Disse hendelsene kom fram både i form av en hypotese fra vår side, og ved at medarbeiderne ble utfordret til å fortelle om en *kritisk hendelse*. De ble så utfordret til å gi en vurdering av hvordan de fire grunnverdiene kom fram i disse hendelsene. Da vi spurte om verdier i bruk, var det en stor sjanse for at vi bare fikk høre de uttalte verdiene, og ikke de utlevde verdiene (Argyris og Schön i Levin og Klev, 2006). Nettopp ved å ta utgangspunkt i en *kritisk hendelse*, håpet vi at følelsene ville gjøre seg gjeldende, og at vi gjennom det ville få reelle svar. Vi tror at denne metoden er egnet til å få fram aktørenes forståelse av verdier i bruk. På en måte kan også hypotesene sees på som et meningsfortettet (Kvale, 2009) hendelsesmønster ved Langemyr. Vi så at flere av medarbeiderne hadde sterke opplevelser i forhold til hypotesene, og opplevde at også disse ble et godt utgangspunkt for dialogen om verdier.

Vi tok hensyn til at medarbeiderne har med seg sin egen læringshistorie inn i møtet med læring på arbeidsplassen, jfr. helhetsmodellen for læring (Illeris, et al 2006). Vi forutsatte derfor store individuelle forskjeller i oppfattelsen og forståelsen av Langemyrs grunnverdier. Opplevelsen av hvordan disse verdiene leves ut i praksis, må da også nødvendigvis bli preget

av denne forskjellige forståelsen. Ved å drøfte dette i grupper, kunne deltakerne i større grad få satt ord på, og prøvd sin forståelse opp mot de andre på gruppen. Å ta verdiene opp til diskusjon, kan føre til bevisstgjøring, engasjement og ny læring dersom dialogen blir fruktbar (Thyssen, 2007). I vår rolle som aksjonsforskere, var målet både å skaffe oss data, men også å stimulere til refleksjon og utvikling hos medarbeiderne.

3.3 Aktørene som undersøkelsesenheter

I vår tidligere undersøkelsene om kompetanseutvikling og arbeidsmiljø, hadde vi enkeltpersoner, eller enkeltpersoner i gruppe som *undersøkelsesenheter* (Grønmo, 2007). Se mer om dette i punkt 3.4. Undersøkelsesenheterne våre i forbindelse med de nye gruppeintervjuene, var enkeltpersoner i utvalgte grupper à seks personer, fra hver av de fire profesjonene ved Langemyr. De fire profesjonene var miljøarbeidere, miljøterapeuter, pedagoger og ledere. I alt intervjuet vi nesten 30 % av medarbeiderne. Dette mente vi var et *representativt utvalg*. Vi har da gjort et *strategisk kvoteutvalg*, som medfører at vi kan hente ut en god del kvalitative data (ibid). Det strategiske ligger i at man slipper å snakke med alle, og heller kan gå i dybden med dem man velger ut. I arbeid med verdier, mente vi at man var helt avhengig av å kunne gå i dybden for å få svar som kan brukes. Ved et slikt kvoteutvalg etter profesjoner kan vi også fange opp typiske trekk ved de ulike enhetene.

Også for å få mest mulig ”ærlige” og reliable svar, har vi i denne omgang lagt opp til intervju av grupper med samme profesjon. En av hypotesene våre gikk nettopp på at en av profesjonene dominerer samarbeidet. Ved å la profesjonene møtes hver for seg, fikk vi en større klarhet i dette. Hver gruppe snakket mer fritt, uten å måtte ta hensyn til hva andre profesjoner mener eller opplever.

Vi har ellers satt som kriterier å få to fra hver avdeling til hvert gruppeintervju, for å sikre oss bredden av hele organisasjonen. Dette var også en bruddegenskap, ved at ikke alle jobbet sammen til daglig. Andre bruddegenskaper som kjønn, alder og ulik ansettelsestid ble vurdert ved oppstart av intervjuene, men var denne gangen ikke en forutsetning, for at utvalget ikke skulle bli for komplisert.

Vi la opp til at medarbeiderne skulle foreta en vurdering av egen praksis. Man kan da si at analyseenhet og undersøkelsesenheter var den samme (Grønmo, 2007). Som aksjonsforskning var dette særlig verdifullt, idet vi ønsket å oppnå refleksjon og utvikling for deltakerne.

Hele organisasjonen Langemyr, med rundt 85 ansatte, fordelt på 3 avdelinger, var vårt arbeidsfelt. Vi hentet meninger fra enkeltindivider i grupper, men var opptatt av å danne oss et så samlet bilde som mulig av hele organisasjonens oppfatning av grunnverdiene. Vi visste at dette ikke ville bli noe enhetlig bilde, fordi verdier i så sterk grad er knyttet til det enkelte individ. Likevel var vi på jakt etter om vi så spor av noen verdier som tilsynelatende var dominerende for samhandlingen i arbeidsmiljøet på Langemyr.

3.4 Gjenbruk av data fra tidligere undersøkelser gav et godt fundament

Før man setter i gang med nye undersøkelser, bør man alltid undersøke om det foreligger gode data fra tidligere undersøkelser som kan brukes (Grønmo, 2007). Det er anbefalt å gjenbruke *kvantitative* data. Gjenbruk av *kvalitative* data anbefales bare i de tilfellene der forskeren selv benytter disse videre. Dette fordi mye av analysen foregår parallelt med undersøkelsen. Vi i studentgruppen bestemte oss tidlig for at vår masteroppgave skulle ha et etisk perspektiv på samhandlingen mellom ansatte. Allerede da vi gjorde undersøkelser om kompetanseutvikling høsten 2008, noterte vi oss aktuelle funn for en masteroppgave, selv om disse undersøkelsene i utgangspunktet hadde et annet formål. Det fortsatte vi med under arbeidet med arbeidsmiljø, våren 2009. Vi valgte å se på disse funnene med andre ”briller”, i det vi stilte et nytt spørsmål. Vanligvis ville man kalle en slik analyse for en sekundæranalyse (ibid). I vårt tilfelle har mye av denne analysen foregått samtidig med primæranalysen. Vurderingen av relevans og kvalitet, som er svært avgjørende ved sekundæranalyse, har vi derfor foretatt underveis.

I en organisasjon vil det hele tiden være en utvikling. Da vi brukte funn som var inntil et år gamle, må vi ta i betraktning at forhold kan ha endret seg. Dette forsterker bare nødvendigheten av å fremme vårt bilde av Langemyr på en ydmyk måte.

3.5 Metodetriangulering gav et bredere bilde

En kombinasjon av metoder og ulike data kalles metodetriangulering (Grønmo, 2007). Som vi allerede har vært inne på, gjaldt dette vårt arbeid i stor grad. Vi kombinerte både kvalitative og kvantitative metoder, og innen for hver av disse har vi både utspørring og dokumentanalyse. I navigasjon bruker man triangulering for å finne sin tilnærmede nøyaktige posisjon, ved hjelp av flere gitte punkt. I undersøkelser av komplekse samfunnsforhold, er det

anbefalt å bruke metodertrianglering, for å få et best mulig bilde av et fenomen (Grønmo, 2007). Da vi hadde en kvantitativ arbeidsmiljøundersøkelse, ble den fulgt opp med kvalitative undersøkelser. Gjennom den store og altomfattende kvantitative undersøkelsen, ble enkelte områder i arbeidsmiljøet blinket ut for videre undersøkelse. Dette kalles ”å få spesiell innsikt på strategisk viktige områder”(ibid). Vi opplevde dette som en egnet måte å jobbe på når man driver med utviklingsarbeid i en virksomhet. Ulike kvalitative metoder ble også kombinert. Vi fant det viktig å gi en viss vektning av de enkelte utsagnene, i forhold til hvor mange som stilte seg bak disse. Vi brukte begrep som gjennomgående, en del sa, og enkelte sa. I noen tilfeller så vi at vi fikk motstridene svar. Dette handlet om ulike meninger, men vi tror også det kan være knyttet til valg av metode. Vi har med andre ord erfart at kombinasjon av ulike metoder gav et bredere og mer riktig bilde av virkeligheten.

3.6 Våre opprinnelige undersøkelser

I arbeidet med kompetanseutvikling høsten 2008, var gruppeintervju sentralt. Samspillet med ansvarsgruppen og vår dokumentanalyse, gav oss også mange viktige funn. I arbeidet med arbeidsmiljø våren 2009, har vi gjennomført en rekke individuelle intervju. Resultatene fra en stor medarbeiderundersøkelse i Grimstad kommune, har vi også brukt som et utgangspunkt for å danne oss et bilde av skolens arbeidsmiljø. Sentrale funn fra de individuelle intervjuene og medarbeiderundersøkelsen, ble diskutert i skolens HMS-gruppe. Her ble sentrale tema tatt fatt i, og utformet til spørsmål som ble diskutert på tre avdelingsvise dialogkaféer. Analyse av en rekke tidligere lokale undersøkelser ble også foretatt. Vi gjør nå nærmere rede for disse ulike metodene ved å kategorisere dem som henholdsvis kvalitativ og kvantitativ utspørring og dokumentanalyse. Vi viser også hvordan vi i dette arbeidet har opptrådt som aksjonsforskere.

3.6.1 Kvalitativ utspørring ved intervju og dialogkafé

Våre hovedmetoder har vært innenfor kvalitativ utspørring. Vi benyttet både individuelle intervju, gruppeintervju og tre avdelingsvise dialogkaféer

Individuelle intervju

Intervju kan være både en kvalitativ og kvantitativ metode (Ebeltoft, 1993). Våre intervjuer har vært av en kvalitativ art. Intervju er godt egnet for å få fram den enkeltes forståelse og subjektive opplevelse. Eventuell usikkerhet og misforståelser er lettere å oppklare

umiddelbart. Metoden oppleves også å ha en bevisstgjørende effekt på deltakerne. I forkant av intervjuene gjorde vi et grundig planleggingsarbeid med å utarbeide intervjuguider. Vi valgte å stille noen få åpne og vide hovedspørsmål, videre laget vi mer spesifikke underspørsmål for å sikre at vi fikk fram den informasjonen vi var på jakt etter (Repstad, 2007).

I forbindelse med temaet arbeidsmiljø, hadde vi en rekke individuelle intervju av deltakere i et nærværprosjekt som var initiert av NAV. Disse representerte en bredde av de deltakende i prosjektet, ut fra alder, kjønn, utdanning og hvor lenge de hadde jobbet på Langemyr.

Innledningsvis la vi vekt på å skape en trygg ramme, blant annet ved å informere om *anonymisering* (ibid). Vi hadde flere intensjoner med disse intervjuene. På den ene siden ønsket vi å få fram deltakernes subjektive opplevelse. På den andre siden var vi også opptatt av å få fram nytteverdien dette hadde hatt for den enkelte, og på hvilken måte det kunne få nytte for hele organisasjonen.

Gjennom disse intervjuene fikk vi en forståelse av hvor utfordrende det kan være å jobbe tett med andre medarbeider omkring krevende arbeidsoppgaver. For å få dette samarbeidet til å fungere, må den enkelte bidra mye, og vise stor forståelse for sine kolleger. Det kom også fram kritiske merknader til hvordan NAV-prosjektet var håndtert fra ledelsens side.

Gruppeintervju

Da vi skulle samle inn kvalitative data, fant vi at gruppeintervju var en velegnet metode. Gruppedynamikken kan gi interessante synergieffekter. Man klargjør egne meninger ved å lytte til andre, samtidig som egne erfaringer blir vurdert. Enighet og uenighet kommer gjerne frem og blir tydeliggjort. Dette igjen fører til at realismen blir ivaretatt fordi den tvinges til dels fram. I forhold til individuelle intervju, som ofte styres av forskeren, er gruppeintervju en mer deltakerstyrt metode. Deltakerne tar ofte styringen selv, og stiller spørsmål til hverandre. Gruppeintervju ivaretar et nedenfra- og innenfraperspektiv, ved at deltakerne gjerne selv tar styringen, og uttrykker sin forståelse ut fra egne kategoriseringer, begreper og språk. Med andre ord, man kommer fram til ”den lokale teori” (forelesninger, Amundsen, UiA, 2008) og (Kvale, 2009).

Vi hadde intervju om kompetanseutvikling med hver avdeling, representert ved fem medarbeidere. I tillegg holdt vi et eget intervju med ledergruppen. Ved sammensetting av intervjugrupper, er det viktig at deltakerne har fellesegenskaper for å gi dybde, men også bruddegenskaper for å få fram forskjeller (*forelesning, Amundsen, UiA, 2008*). Vi valgte å la

arbeidsfellesskapet på avdelingene være en felles egenskap. Vi sikret oss med dette at deltakerne kjente hverandre, og forutsatte derfor en viss trygghet dem imellom. Som bruddegenskaper viser vi til ulik fartstid, stor aldersforskjell, og ikke minst forskjellig faglig bakgrunn. Ledergruppen var gitt, og her møtte rektor, faglig veileder, de tre avdelingslederne og leder for skolens utadrettede virksomhet, også kalt eksterntjenesten.

De tre timer lange intervjuene kan også betegnes som en gruppeprosess. Vårt mål som aksjonsforskere var å få til en mobiliserende og bevisstgjørende effekt på deltakerne, i tillegg til å samle inn nødvendige data. Gruppeintervjuene gav oss en bred oppfattelse av flere forhold ved Langemyr. Vi kom blant annet inn på utviklingsprosesser. Ulikheter mellom profesjoner og deres mulighet til påvirkning, samt betydningen av personlighet, fikk vi også et bilde av. Langemyrs omfattende satsing på kompetanseutvikling, og hva det medfører av belastning ved fravær, fikk vi også innsyn i.

Dialogkafé

Dialogkafé har den egenskap å engasjere og aktivisere mange. Metoden er kvalitativ og en av fordelene er at man får et bredt datagrunnlag i løpet av kort tid. Vi valgte denne metoden fordi vi ønsket et bredt engasjement blant medarbeiderne på Langemyr, rundt nærværstemaet. Dialogkaféen tok utgangspunkt i de tema som vi kom frem til sammen med HMS-gruppen (se punkt 3.6.5). Det var i liten grad lagt opp til å skulle beskrive dagens situasjon, men heller se fremover og finne gode måter å komme videre på. Her la vi LØFT tankegangen til grunn (Langslet, 2006). Ved at hver avdeling hadde sin egen dialogkafé, fikk vi fram de avdelingsvise variasjonene. Vi la vekt på at gruppene samtalte fritt og åpent, uten nødvendigvis å skulle skape enighet. Et moment var, at alle var like viktige, og de innspillene som kom, blir brakt videre.

I dialogkaféene gjorde vi tydelige funn, som viste utfordringer med å melde ifra om problematiske og kritikkverdige forhold. Verdiane *sett, hørt og møtt* oppdaget vi også som et mer folkelig alternativ til Langemyrs fire grunnverdier. Forholdet mellom ledere og ansatte var også sentralt under dialogkaféene.

3.6.2 Kvalitativ dokumentanalyse av planer og tidligere undersøkelser

En analyse av dokumenter kan gi et viktig bilde av virksomheten. Noen ganger gir det gjerne et såkalt søndagsbilde, og ikke et hverdagsbilde. Dokumenter sier mye om visjoner og ønsker, men kanskje i mindre grad noe om hvordan virkeligheten er i det daglige (Argyris og Schön i Levin og Klev, 2002). Vi var oppmerksom på dette, da vi fikk tilgang til kompetanseplaner, faglig plattform og tidligere lokale arbeidsmiljøundersøkelser, med oppsummering og tiltak. Funn fra disse dokumentanalysene ble drøftet direkte opp mot funn fra de andre metodene. Analyse av avdelingenes kompetanseplaner, gav oss også noen hypoteser om hvordan disse var blitt til, og i hvilken grad de var i aktiv bruk. Dette fikk vi siden bekreftet gjennom møter med ansvarsgruppen og i intervjuene. Vi har også analysert noe av medias omtale av Langemyr, i den perioden skolen var truet av nedlegging.

Ved gjennomlesning og analyse av oppslag i flere lokalaviser, fant vi de verdiene som ble framholdt som beskrivende for Langemyr. I vår analyse så vi på om dette er verdier som også kjennetegner Langemyr i det virkelige liv, eller om dette bare var verdier som ble framholdt for å skape et positivt bilde av skolen.

3.6.3 Kvantitativ utspørring ved elektronisk medarbeiderundersøkelse

Spørreskjema har den fordelen at de når mange på kort tid. Metoden er kvantitativ og hypotetisk deduktiv. Man får med andre ord et tallresultat på de forhåndsforestillingene man har. Metoden er derfor mer subjektiv enn mange tror. Dersom spørsmålene blir upresise eller lite dekkende for virksomheten, kan dette lett føre til irritasjon hos dem som svarer, og sjansen for feil svar er da stor. Man får da såkalte *første ordens feilkilde* (Ebeltoft, 1993). *Andre ordens feilkilde* oppstår når noen ”eksperter” utenfor arbeidsplassen blir satt til å utforme spørsmålene, og oppsummere og tolke disse resultatene. Det kan da lett oppstå feiltolkninger. I skjemaet blir den helhetlige virkelighet delt opp i mange enkeltspørsmål.

Annethvert år har Grimstad kommune en stor elektronisk medarbeiderundersøkelse. Undersøkelsen er utarbeidet av Kommunenes Sentralforbund, og brukes av mange kommuner rundt i landet. Da medarbeiderundersøkelsen sammenfalt med vårt prosjektarbeid våren 2009, valgte vi å bruke resultatene, som noe av utgangspunktet i de avdelingsvise dialogkaféene. Medarbeiderne på Langemyr ble orientert om dette. Svarprosenten ble 74 % mot 58 % ved forrige undersøkelse i 2007. Vi tar dette som et tegn på en forventning i personalet, til videre

oppfølging. Når man setter i gang en undersøkelse av arbeidsmiljøet er det av stor betydning at dette følges opp av handling. Blir ikke en undersøkelse fulgt opp, medfører dette skuffelse, og problemene kan av den grunn øke i omfang (Ebeltoft, 1993).

Anonymitet er et poeng ved bruk av spørreskjema. Man skal trygt kunne gi uttrykk for sin mening eller holdning. Det uforpliktende ved å svare anonymt, gir likevel en viss grunn til å være skeptisk til resultatene. Ved kombinasjon av metoder kan man kompensere for dette (ibid). Vi mener at denne kombinasjonen av kvalitativ og kvantitativ undersøkelser var med på å styrke troverdigheten i denne undersøkelsen (se punkt 3.5).

Arbeidsmiljøundersøkelsen gav et bredt bilde av arbeidsmiljøet på Langmyr, samtidig som den gav oss opplysninger om forholdet til nærmeste leder, og hvordan medarbeiderne opplever det å melde ifra om kritikkverdige forhold.

3.6.4 Kvantitativ dokumentanalyse av sykefraværet og arbeidsmiljøundersøkelser

Vår dokumentanalyse har i hovedsak vært kvalitativ, fordi dokumentene hadde en kvalitativ karakter. Vi har vært mer opptatt av ”tykke” beskrivelser enn å telle oss fram til ny kunnskap. Et unntak fra dette var en kort studie av sykefraværstatistikken. Her stod tallenes harde tale, imot en utbredt oppfatning av et inkluderende og godt arbeidsmiljø.

Bruken av arbeidsmiljøundersøkelsen våren 2009, har vi kategorisert under kvantitativ utspørring. Undersøkelsen var verken utarbeidet av oss, eller initiert av oss, så på mange måter kan vårt arbeid med denne, like godt karakteriseres som en kvantitativ dokumentanalyse. Vi velger likevel å definere det som utspørring, fordi vi i møter med ansvarsgruppen og personalet, medvirket til høy deltakelse. Undersøkelsen ble også brukt av oss i en prosess videre. Vi foretok også en enklere analyse av de foregående arbeidsmiljøundersøkelsene fra 2005 og 2007, for å sammenligne disse med den nyeste undersøkelsen.

Gjennom disse analysene fant vi paradokset: høyt sykefravær kombinert med et vedvarende godt arbeidsmiljø.

3.6.5 Aksjonsforskning

Vi har hele tiden i vårt arbeid ved Langemyr jobbet som prosesskonsulenter og aksjonsforskere. Målet vårt har vært involvering og medvirkning. En slik tanke har gjennomsyret intervjuene, dialogkaféene og våre møter med hele personalet. Samtidig drev vi feltarbeid med tanke på masteroppgaven vår. Å leve i dette spenningsfeltet mellom forskning og påvirkning, har vært spennende. På mange måter ble vi medaktører i egen forskning, og dette satte igjen særlige krav til analysen. For å oppnå involvering og medvirkning, har vi som nevnt hatt en rekke møter med en bredt sammensatt ansvarsgruppe og et samarbeidsmøte med skolens HMS- gruppe. Vi også hatt flere presentasjoner for personalet ved oppstart, underveis og ved avslutningen av oppdragene våre.

Møter med ansvarsgruppen

Møter med ansvarsgruppen, som består av skolens ledelse, tillitsvalgte og verneombud, gav et godt utgangspunkt for samarbeid. Det var viktig at vi, som eksterne konsulenter, ikke ble oppfattet å skulle gå ledelsens ærend. At ansatte er representert i denne gruppen, motvirket dette, og var samtidig med på å sikre en forankring i hele organisasjonen. De innledende møtene med ansvarsgruppen ble brukt til å bli kjent med organisasjonen. Samtidig avklarte de vårt mandat, våre roller, og valg av tema og metode. Skolen viste tydelig at de prioriterte dette arbeidet, ved å stille ansatte til disposisjon for våre undersøkelser. Mange av våre funn kom fra møter med ansvarsgruppen. I tillegg var denne gruppen med på å verifisere innholdet i funn fra intervjuer og dialogkaféer. Dette igjen gav grunnlag for *aksjonsbasert utforskning* og *aksjonsbasert kunn-skaping* for Langemyr (Rennemo, 2006). Gjennom ansvarsgruppen fikk vi også tilgang til, og ble satt inn i, en rekke dokumenter som hadde stor betydning for arbeidet vårt. Den rollen vi studenter innehadde var også en *aksjonsbasert formidling*, hvor vi så på læreprosesser, og tok det med inn i et akademisk miljø og koblet det sammen med aktuell teori (ibid).

Møte med HMS-gruppen

HMS-gruppen ved Langemyr har funksjon som arbeidsmiljøutvalg. I vårt møte med denne gruppen, ble resultatene fra medarbeiderundersøkelsen og de individuelle intervjuene analysert. Det ble enighet om tema, som skulle gå videre til de avdelingsvise dialogkaféene. For oss var det av stor betydning å gjøre dette arbeidet i tett samarbeid med HMS-gruppen, for å sikre forankring lokalt, og at resultatene ble fulgt videre opp. Vi tror alle parter opplevde

denne gruppesamtalen som lærerik, ved at ulike forståelser og meninger kom fram gjennom utforskning og refleksjon, som igjen skapte ny kunnskap (Rennemo, 2006).

Presentasjoner for personalet

Vi ønsket å få møte hele personalet tidlig i prosessene, og fikk komme på personalmøter hvor vi la frem med en kort og gjennomarbeidet informasjon vedrørende arbeidet vårt. Vi fikk presentert oss, i tillegg til å avklare forventninger, utdype tema og si noe om metode. Målet var at personalet skulle vite om oss, og dermed bli tryggere når de senere skulle møte oss i samtaler. De visste mer hva de gikk til. Når ansvarsgruppen skulle finne deltakere til intervju, var de derfor kjent med at de skulle være med på *aksjonsbasert utforskning*. Resultatet av vårt arbeid ble gitt i fellespresentasjoner for hele kollegiet. Dette har fungert som oppstart på arbeidet med å revidere kompetanseplanene våren 2009, og som utgangspunkt for videreutvikling av arbeidsmiljøet ved Langemyr. Etter at masteroppgaven er innlevert vil vi igjen gå tilbake til Langemyr, og presentere funnene i oppgaven, for å bidra til videre prosesser rundt *verdier i bruk*. Et av hovedmålene med alle disse arbeidene har vært å få til *aksjonsbasert produksjon* (ibid), ved at man samtidig har fokus på utviklingsarbeid og å gjøre en best mulig jobb for elevene i det daglige.

3.7 Hypotesedannelse som utgangspunkt for videre arbeid

Med utgangspunkt i undersøkelsene som er omtalt over, dannet vi oss et bilde av samhandlingen mellom medarbeiderne ved Langemyr. Ut fra dette bildet formet vi noen hypoteser.

Hypotesedannelse kan være et godt verktøy for en prosesskonsulent. Målet med hypotesedannelsen er å bidra til utvikling og ny læring. Aktørene får en tilbakemelding og en mulighet til handling. I prosesskonsultasjon bruker man ikke hypoteser strengt vitenskaplig som en påstand. Man forsøker å danne seg et helhetsbilde av hva som forgår i en sammenheng. På bakgrunn av samhandling med aktørene, egne tidligere erfaringer og en teoretisk forståelse, danner man så hypotesene (Haslebo, 2007).

Ved å trekke med oss kunnskap om Langemyr fra de to forgående utviklingsarbeidene, har vi som nevnt dannet oss et bredt bilde av samhandlingen mellom medarbeiderne. Ved å blande

denne kunnskapen med vår egen erfaring, og aktuell teori om læring og etikk, har vi fått en enda bedre forutsetning for å danne hypoteser om denne samhandlingen. Våre tre hypoteser lyder som følgende:

Hypotese 1: Langemyr legger vekt på et bredt samarbeid mellom ulike profesjoner / yrkesgrupper, men pedagogene dominerer dette samarbeidet.

Hypotese 2: Langemyr legger vekt på kompetanseutvikling, kursing og eksterne tjenester, noe som gir stor belastning for deler av personalet.

Hypotese 3: Det er en bred opplevelse av at det er et godt arbeidsmiljø på Langemyr, likevel opplever flere at det er vanskelig å ta opp problemer eller kritikkverdige forhold.

Langemyrs fire grunnverdier kom ikke direkte fram som ord i de tre hypotesene. I hypotese 1 var det likevel verdiene *likeverd*, *autonomi* og *respekt* som viste seg å være særlig aktuelle. Alle de fire verdiene var framme i forbindelse med hypotese 2. Hypotese 3 omhandlet i særlig grad *integritet* og *respekt*. Gjennom dette opplevde vi at hypotesene var et godt redskap også for å se si noe om verdiene.

3.8 Hypoteseutprøving og kritiske hendelser i nye kvalitative gruppeintervju

Vi har tidligere beskrevet gruppeintervju som metode, og vurdert styrker og svakheter med den (se punkt 3.6.1). Vi har også tidligere begrunnet utvalget på seks medarbeidere fra hver profesjon til egne gruppeintervju (se punkt 3.3). Her vil vi derfor legge vekt på *utprøving av hypoteser og kritiske hendelser* i et forsøk på å avdekke fire grunnverdier i bruk. Vi kommer også inn på utfordringene som lå i at vår intervjuguide i tillegg var bygd opp etter Illeris' (2006) helhetsmodell for læring.

3.8.1 Hypoteseutprøving og verdikort

Hypoteser bør åpne for mange typer forståelser av virkeligheten, og de bør gi handlingsmuligheter (Haslebo, 2007). Det er vesentlig at prosesskonsulenten har en *metaposisjon* i forhold til situasjonen. Dette oppnår man ved å være fullt involvert samtidig som man har en viss distanse ved ikke å være deltaker (Campbell i Haslebo 2007). Ved hjelp av hypoteser kan man gi aktørene et *frirom* til å betrakte seg selv utenfra. Det er vesentlig at

konsulenten ikke ”forelsker” seg i hypotesen, men har et ”troløst” forhold til dem. Vi var særlig bevisst på dette, i og med at våre hypoteser var basert på et omfattende arbeid. Man bør ha et eksperimenterende og uhøytidlig forhold til sine hypoteser. På den måten unngår man at konsulenten kommer i en makt og ekspertrolle (Cecchin i Haslebo, 2007). Det er derfor også bare en fordel å ha motsetningsfylt hypoteser. Våre tre hypoteser er dobbelthypoteser som på den ene siden sier at noe er bra, men på den andre siden er det unntak som viser det motsatte.

Man må være oppmerksom på den muligheten det er for at hypotesene påvirker aktøren ved å lede aktøren ”*ned en bestemt sti*” (Huffington i Haslebo, 2007). Den andre fallgraven er at hypotesen ligger for tett opp til aktørens forestilling. Da utgjør den ikke noen merkbar forskjell. Det er ikke avgjørende om aktørene er enige i hypotesen, men at de vil engasjere seg. Er hypotesen for forskjellig fra aktørens oppfatning, vil den kunne oppfattes som usaklig. Er den for lik, gir den ingen ny informasjon og erkjennelse. Er hypotesene for provoserende, kan de vekke motstand, og aktørene kan trekke seg fra videre utvikling av dem. Man bør unngå lineær forståelse, der man er opptatt av å fordele skyld. I den første hypotesen om dominerende fra pedagogenes side, var vi svært oppmerksomme på at pedagogene kunne komme i selvforsvar. Vi poengterte at hypotesen ikke måtte oppfattes som en sannhet, men som et utgangspunkt for videre samtale. Fokuset må være på en sirkulær forståelse, der man leter etter nye måter å løse en utfordring på. Hypotesedannelse krever mot, men kan føre til en god utvikling for aktørene, om man våger å tenke nytt (Haslebo, 2007). En god rapport skal gi grenseoverskridende erkjennelse ved utdypet forståelse (Repstad, 2007). Samtidig må den gi en hvis gjenkjennelse for aktørene, eller de som kjenner fagfeltet, for å bli tatt på alvor. Det samme kan sies om hypoteser. Vi startet hvert intervju med en hypotese, og på den måten fikk vi samtalen godt i gang rundt sentrale hendelser på skolen..

Medarbeideren ble ved hjelp av de fire grunnverdiene, som lå i form av et kort på bordet, bedt om å si hvilke verdier som preget disse hendelsene. Disse *verdikortene* var vår egne idé, og vi har ikke funnet noen lignende metode ved søk i aktuell litteratur. Dette var en enkel visualisering for å hjelpe aktørene til si noe om verdiene som de mente lå under handlingene. Det var ikke alltid slik at intervjuer med *verdikort* liggende på bordet fungerte optimalt. Til tider ble det noe bundet, og svarene kunne bli noe påtatte eller anstrengt, bare for å få brukt en verdi. I stedet for å legge fire verdikort på bordet og låse samtalen til disse verdiene, kunne vi trukket de frem mot slutten av intervjuene. På den måten ville vi sannsynligvis fått et bredere

svar, som igjen kunne gitt et bredere perspektiv. Likevel opplever vi at metoden fungerte bra med tanke på prosesskonsulentrollen. Vi tror medarbeiderne gjennom å svare ut fra verdikortene får et mer bevisst forhold til skolens grunnverdier og at dette igjen er med på å utvikle en enda større grad av eierforhold til disse.

Vi opplevde at det var mye enklere for medarbeiderne å snakke om hendelsene, enn å si noe om hvilke verdier som lå til grunn for dem. Dette var som forventet, med tanke på Scheins modell om artefaktene som ligger oppe i dagen, og verdiene som er vanskeligere tilgjengelig både for aktørene selv, og andre. Vi har utdypet dette tidligere, under valg av metode (se punkt 3.2). Med dette utgangspunktet, utfordret vi aktørene til å fortelle om andre *kritiske hendelser* som ikke skulle være styrt av en hypotese. Det var likevel påfallende at flere av disse hendelsene passet godt inn i de andre hypotesene som ikke var presentert for gruppen.

3.8.2 Kritiske hendelser

Når man skal kartlegge verdier, kan *kritiske hendelser* være et nyttig verktøy. I en kritisk situasjon handler man mer umiddelbart, og styrt av de verdiene man har. Ved å dvele ved denne *avgjørende hendelsen* (Schein, 1987), kan man så finne ut hvilke verdier som var med å bidra til en gitt handling. Dette er likevel ikke helt enkelt, for det finnes ikke noen entydig sammenheng mellom verdi og en handling. Handlingen blir ikke bare utløst av verdier, men også av en gitt situasjon (ibid).

I forbindelse med hypoteseutprøvingen opplevde vi i noen grad, i starten av intervjuene, at medarbeiderne trakk fram *kritiske hendelser*, for å illustrere sin opplevelse av hypotesen. Det ble imidlertid jevnt over mer liv i fortellingene når medarbeiderne kunne fortelle om *kritiske hendelser* på fritt grunnlag, innen for rammen av samhandling mellom medarbeidere. Noen av disse fortellingene ble svært sterke. Det var da en særlig utfordring å skulle få medarbeiderne til å analysere hendelsen ut fra grunnverdiene, fordi det vare mange føleser involvert. Det fordret en balanse mellom å lytte til den som fortalte historien, og det å sikre seg data innenfor et på forhånd definert område. Intervjuet ble svært åpent da vi ba medarbeiderne komme egne opplevelser. Vi holdt likevel fast på at vi ønsket å få fram verdiene man opplevde lå bak, ved å benytte *verdikortene* som lå på bordet.

Intervjuguiden var strukturert etter Illeris' (2006) læringsmodell. Vi ba om å få en vurdering på individuelt plan, vedrørende følelser og læring. Aktørene ble også utfordret til å gi en vurdering i forhold til struktur og kultur på organisasjonsplan. Dette var svært krevende, ut fra enkelte av de sterke livshistorier vi fikk del i.

Selv om vi opplevde denne arbeidsformen som krevende, gav den oss også et godt materiale for videre arbeid. Vi måtte noen ganger supplere med observasjoner og tolking ”mellom linjene” for å få dekket opp hele intervjuguiden. Vi mener likevel å kunne stå inne for det resultatet vi har kommet fram til.

Ledergruppen skilte seg ut ved å komme med flere sterke hendelser innenfor hypotesene. De var også klart den gruppen som lettest knyttet verdier til de ulike hendelsene.

Miljøterapeutene var den eneste gruppen som arbeidet med to hypoteser, fordi de en periode ikke kom fram med flere kritiske hendelser. Vi var forberedt på at dette ville kunne skje, og hadde derfor de ubrukte hypotesene i reserve. Hypotese 1 ble derfor drøftet i tre av gruppene. Hypotese 2 og 3 ble bare drøftet en gang hver.

3.9 Validiteten og reliabiliteten av våre data

En vurdering av validiteten går ut på om man har fått svar på det man ønsket. Har spørsmålene vært presise nok? Har aktørene svart på det de har blitt spurt om? Da vi spurte om verdier i bruk, er det klart at dette må vurderes. Reliabilitet går ut på å vurdere om andre ville kunne komme fram til de samme resultatene. Er det noe i måten *vi* har spurt på som har ledet til bestemte svar? Er det noe i intervjusituasjonen eller i relasjonene mellom aktørene som gjør at svarene går i en bestemt retning (Grønmo, 2007)? Verdispørsmål er krevende, og muligheten for at aktørene ikke reelt går inn i problemstillingene, er til stede. Før vi går særlig inn på en vurdering av reliabiliteten og validiteten ved hypoteseutprøvingene og *kritiske hendelser* i de nye gruppeintervjuene, vil vi se på de opprinnelige undersøkelsene.

3.9.1 En vurdering av de opprinnelige undersøkelser

Ved intervju, spørreskjema og dialogkafé må man ta høyde for flere feilkilder. En generell usikkerhet kan føre til vage og politisk korrekte svar. Det samme kan man oppleve dersom informantene har motvilje mot å gi svar. Uformelle ledere kan styre uten at vi oppfatter dette

(Ekman 2004). Feilkilder kan også ligge i spørsmålsformuleringene. Spørsmålene kan være ledende, eller fokusere på bare deler av problemområdet. Vi som intervjuer og leder dialogkaféer, må også være klar over at vi med kroppsspråk, språkleie og oppfølgingsspørsmål kan påvirke informantene. Vår tolkning kan være mangelfull, fordi vi ikke kjenner de lokale forholdene og det lokale språket godt nok. Informasjon i forkant om anonymisering av svarene i spørreskjema og intervju, vil kunne påvirke i hvilken grad informantene vil si sin mening. Det at vi var eksterne intervjuere vil også kunne spille en rolle. Positivt kan det ha ført til at informantene turte si sin mening, men for noen kan det oppleves bortkastet at ikke ledelsen fikk høre originalversjonen direkte (*forelesning, Amundsen, UiA, 2008*). Alle disse mulige feilkildene prøvde vi å ta hensyn til i intervjuene, i arbeidsmiljøundersøkelsen, i dialogkaféene og i oppsummeringene etterpå.

I gruppeintervjuene la vi vekt på at alle skulle få komme til ordet i ulik rekkefølge, for å forebygge at noen skulle legge føringer for de andre hele tiden. Som vi har nevnt, måtte deltakerne av og til skrive opp hver for seg hva de mente, for så å legge dette fram. Dette hindret også at man snakket de andre etter munnen. Det ble avtalt gjensidig taushetsplikt, og vi vektla tidlig å skape tillit, blant annet ved at informantene ble lovet at ingen skulle bli utlevert i rapporter eller på annen måte. Vi ønsket reelle svar og ikke ”riktige” svar. Vi så i ettertid at spørsmålene våre i noen grad har vært med på å lede fram til svarene. Vi tror likevel at dette ikke har svekket kvaliteten på resultatet. I utarbeidelsen av spørsmålene, la vi vekt på å dekke bredden i Illeris’ (2006) modell, slik at vi skulle få svar som var valide. Spørsmålene var med på å få deltakerne til å uttale seg bredt om emnene.

Deltakerne i de individuelle intervjuene ble også lovet anonymisering av svarene, og vi vektla å skape tillit i intervjusituasjonen med litt uformell småprat. Det er utfordrende å vurdere de individuelle intervjuenes reliabilitet da vi var tre personer som foretok intervju hver for oss. Vi brukte mye tid i forkant på å lage en felles intervjuguide. Svarene var forholdsvis sammenfallende, og vi mener derfor at vi kan stole på disse dataene.

Arbeidsmiljøundersøkelsen til Grimstad kommune var generell, og tilpasset all kommunal virksomhet, men likevel synes vi de dekket feltene fysisk-, organisatorisk- og psykososialt arbeidsmiljø på en god måte. Dataene fra denne undersøkelsen var derfor etter vår oppfatning valide, med tanke på å få en stor og bred oversikt over hvordan arbeidsmiljøet oppfattes. Undersøkelsen var anonym, og vi la vekt på at den skulle brukes aktivt i etterkant.

Reliabiliteten i metodisk sammenheng, går på om vi eller andre ville fått de samme svarene dersom vi foretok undersøkelsen etter noe tid (Kvale, 2009). Da vi så på sammenhengen mellom tidligere arbeidsmiljøundersøkelser, måtte vi vurdere om ulike svar skyldes faktiske endringer, eller mangel på metodens reliabilitet. Vi valgte å se dem som reliable, og at det har skjedd en utvikling i arbeidsmiljøet.

Den lokale intervjuundersøkelsen foretatt av ledelsen våren 2008, var gjennomgående mer positive enn den anonyme spørreundersøkelsen våren 2009. I vår drøfting har vi tolket dette som at det for enkelte var vanskelig å ta opp problematiske forhold i et gruppeintervju med egen ledelse, men at dette kom til uttrykk i kommunens arbeidsmiljøundersøkelse.

I dialogkaféene la vi vekt å få fram alles synspunkter. Vi gjorde det klart at vi også her ønsket reelle svar og ikke ”riktige” svar. Kan vi derved si at svarene våre er til å stole på? Ved dialogkaféene så vi at svarene ble mindre konsistente, fordi vi her baserte oss på bordverter med ulik grad av erfaring. Selv om vi påpekte at vi ønsket svar i form av tiltak, ble svarene på enkelte bord vage og generelle. I en av dialogkaféene, så vi at vi burde vært sterkere involvert, for å få svarene til å bli mer tiltaksrettede.

Disse tidligere undersøkelsene er gjort med andre problemstillinger enn den vi hadde i denne oppgaven. Hvilken betydning fikk det for validiteten og reliabiliteten? Gav disse undersøkelsene oss også svar på denne nye problemstillingen? I de forrige oppgavene har læring og arbeidsmiljø vært i fokus. Dette lå svært nært opp til spørsmålet om verdier i samhandlingen mellom medarbeiderne. Temaet om etikk mellom medarbeiderne, har vært i vår tanke, gjennom de to foregående undersøkelsene. Vi mener derfor at validiteten var oppfylt, ved gjenbruk av disse dataene, ved at vi underveis også har tatt vare på svar som passet til vår nye problemstilling. Det var også aktuelt å spørre seg om vi har dannet oss et korrekt bilde av verdier i bruk ved Langemyr, gjennom våre foregående undersøkelser. Vi fikk en test på dette ved hypoteseutprøvingen og *kritiske hendelser* i de nye gruppeintervjuene. Vi opplevde stor grad av samsvar da vi presenterte hypotesene. Flere av fortellingene fra *kritiske hendelser* passet også godt inn i hypotesene som ikke ble presentert i den respektive gruppen. Dette tolket vi som at dataene fra de opprinnelige undersøkelsene, og våre tolkninger av dem, var reliable.

3.9.2 En vurdering av hypoteseutprøving og *kritiske hendelser* i nye gruppeintervju

Medarbeiderne hadde mye på hjertet, og tok frem mange hendelser knyttet til spørsmålene våre. Vi har allerede pekt på utfordringen med å få svar på verdier som ligger bak en handling (se punkt 3.2 og 3.8.1). Medarbeiderne svarte så godt de kunne, og de var med på å flytte fokus fra individplan og over på organisasjonsplan når vi utfordret dem. Ved en samtale om struktur i organisasjonen, fikk vi også svar på hvordan den enkelte tenkte og opplevde dette. Vi tror medarbeiderne forsto spørsmålene, selv om de var utfordrende. I stor grad kan vi derfor si at validiteten ble ivaretatt i disse nye gruppeintervjuene.

Videre måtte vi særskilt vurdere reliabiliteten knyttet til hypotesebruk. Klarte vi å få til en lekende uhøytidelighet i forhold til hypotesene, eller ble hypotesene for styrende (Haslebo, 2007)? Dialogen i gruppeintervjuene tydet på at de ikke var det. Hypotesene fungerte som et utgangspunkt og en ramme. Flere av medarbeiderne kom med forslag til omformuleringer. Vi opplevde også at hypotesene fenget og engasjerte, og tror derfor vi fikk reelle svar. I intervjuet med pedagogene, så vi at hypotesen om dominans fra nettopp disse, i noen grad provoserte, men det førte likevel ikke til selvforsvar eller likegyldighet. Tvert imot opplevde vi at pedagogene gikk inn i denne problemstillingen med fullt alvor. Det at to i studentgruppen selv er pedagoger, kan ha vært medvirkende til dette. På en annen side kunne pedagoger i studentgruppen ført til en for positiv tolkning av resultatene fra intervjuene i pedagogenes favør. Med en tydelig tredje student på gruppen, mener vi likevel at dette ikke har skjedd. Av samme grunn tror vi at alle profesjoner er ivaretatt både i intervjuene og i analysen.

På forhånd var vi forberedt på at det kunne være særlig vanskelig å få folk til å åpne seg i gruppe, når vi snakker om så nære forhold som verdier, og hvordan vi har det sammen. Kun i et tilfelle måtte vi hjelpe til når ingen kom frem med flere *kritiske hendelser*. Etter at vi da valgte å presentere hypotese nr.2 kom samtalen godt i gang igjen. Vi har spurt oss hvilken betydning det fikk at hver profesjon møttes for seg? I noen grad så vi at ulikt ståsted gav utslag i ulike svar. Pedagogene var for eksempel i litt mindre grad tilbøyelige til å se at de dominerte samarbeidet. Da en av hypotesene gikk særlig på dette spørsmålet, valgte vi å dele inn intervjugruppene etter profesjon. Med den tendensen til harmonisering som vi også fant i en av hypotesene, trodde vi dette var nødvendig for å få reelle svar her. Siden bruddegenskapen var ulike avdelinger, kjente deltakerne muligens ikke hverandre så godt fra før. Dette kan ha fått betydning for tryggheten i gruppen, og igjen for svarene vi fikk. Vi så

likevel få spor av at avdelingen skulle fremstå for hverandre med de politisk korrekte svarene. For oss virket det som de våget å snakke fritt. På den bakgrunn vil vi også hevde at reliabiliteten i svarene fra de nye gruppeintervjuene er god.

Vårt største argument i forbindelse med reliabilitet er likevel at vi i så stor grad har vært involvert i organisasjonens liv, over en periode på 15 måneder. Vår jevnlige kontakt med ansatte, tillitsvalgte og ledelsen, kombinert med at vi benyttet en rekke intervju med enkeltpersoner og flere gruppeintervju, avdelingsvise dialogkaféer og ikke minst observasjon og småprat, samt at vi også har lest en rekke dokumenter fra tidligere undersøkelser, reduserer muligheten for at vi har dannet oss et feil bilde av organisasjonen. Vi hevder derfor generelt at våre funn i stor grad må sees som reliable.

3.9.3 Systematisk bearbeidelse og tolkning av informasjonen

Det er et omfattende arbeid å samle data fra så mange ulike undersøkelser i en datamatrise. Vi hadde som beskrevet, både kvalitativ og kvantitativ utspørring og dokumentanalyse. Med utgangspunkt i de opprinnelige undersøkelsene valgte vi de fire grunnverdiene *integritet*, *respekt*, *likeverd* og *autonomi* som variabler. Deretter så vi på de ulike undersøkelsene, og sorterte funn fra disse under disse grunnverdiene. Enkelte utsagn eller funn var vanskelig å klassifisere under bare en av grunnverdiene. Vi måtte da gjøre et valg. Etter hvert foretok vi en forkortning og en meningsfortetting (Kvale, 2009), og kom fram til de tre hypotesene som er nevnt over. De gav etter vårt skjønn et godt utgangspunkt for videre undersøkelse i forhold til vår problemstilling.

Etter at de nye gruppeintervjuene med hypoteseutprøving og *kritiske hendelser* var fullført, laget vi en ny datamatrise med svar. De ulike profesjonene nevnte ulike *kritiske hendelser* og vi tok også utgangspunkt i ulike hypoteser. Vi har derfor bare i noen grad mulighet til å sammenligne de ulike profesjonene. Fordelen med denne variasjonen er at vi har fått tilgang på et bredere materiale for å si noe om verdier i bruk mellom medarbeiderne på Langemyr. I den nye datamatriken tok vi utgangspunkt i Illeris sin helhetsmodell for læring (Illeris, et al 2006). Vi bruker denne modellens ulike nivå som variabler. På individnivå skilte vi mellom det kognitive og det psykodynamiske. På organisasjonsplan skilte vi mellom struktur og kultur. Vi delte hvert nivå inn i handling og verdier i samsvar med Schein' (1987) modell for organisasjonskultur. Disse modellene synes vi var et godt utgangspunkt for videre drøfting av

resultatet, ved at vi på denne måten fikk kategorisert våre funn. Strukturen i drøftingen følger Illeris' (2006) helhetsmodell for læring.

Vi har også måtte forkorte og meningsfortette innholdet fra alle fortellingene som kom fram i de nyeste gruppeintervjuene. En fortelling har kommet med i drøfting vår. Den er en meningsbærende historie skapt av oss, med utgangspunkt i mange enkeltuttalelser (Kvale, 2009). Ved denne narrative strukturen, har vi samlet utsagn fra flere intervju, samtidig som fortolkningsmulighetene fortsatt var mange. Historier og modeller er sterke virkemidler i drøfting. Vi var derfor opptatt av å skape historier som var i tråd med hovedtendensen i våre funn. Fortellingen viser at medarbeiderne opplever situasjonen ulik og at det er ulike ordninger i avdelingene. I den videre drøfting viser vi til denne historien.

I avslutningen av dette metodekapitlet har vi vurdert alle våre metoder og framstillingsmåter for å underbygge troverdigheten i vår videre drøfting. Vårt største fortrinn er at vi har vært så mye til stede på Langemyr. Gjennom er rekke metoder, formelle og uformelle møter med skolen, i 15 måneder, mener vi å ha sett en mange spor av Langemyrs grunnverdier.

4. Resultatbeskrivelse, diskusjon og tolkning

I dette kapitlet vil vi presentere og drøfte funnene fra våre undersøkelser på Langemyr skole. Etter å ha presentert de fire grunnverdiene på Langemyr, strukturerer vi resultater og drøfting etter Illeris' helhetsmodell for læring i arbeidslivet (Illeris et al, 2006). Drøftingen avsluttes med en fundamentaletisk perspektivering.

4.1 Grunnverdiene på Langemyr

På bakgrunn av en bred prosess i personalet, kom skolen fram til de fire grunnverdiene *respekt, integritet, likeverd og autonomi*. Disse er nedfelt i skolens styringskort og i faglig plattform. Vi vil i det følgende presentere verdiene, slik skolen selv definerer dem. Deretter ser vi nærmere på grunnverdienes fokus og funksjon.

4.1.1 Skolens definisjon av respekt, integritet, likeverd og autonomi

De fire grunnverdiene defineres og fylles med innhold i faglig plattform. Verdiene utdypes ytterligere i et eget internt notat fra fagleder. Teorireferanse i dette notatet er hovedsaklig filosof Tore Frost, men det vises også til familieterapeut Jesper Juul. Det er relasjonen mellom voksen og elev som er fokuset i både faglig plattform og internt notat.

Respekt

”Alle mennesker har krav på å bli møtt med respekt, uansett hva de er og har. Det betyr at alle blir sett, og at vi tar oss tid til å se på nytt, og finne frem til det som er unikt for hver elev”(faglig plattform 2007).

Det henvises til de latinske ordene *respicere*, som betyr å se tilbake og *respectare*, som betyr å se om igjen, eller se på nytt med aktelse og ære. I det interne notatet poengteres det at respekt handler om mer enn å legge fordommer til side, og vise empati med andre. Respekt handler like mye om å se om igjen på meg selv, og de premisser jeg bringer inn i samværet med den andre: *”Vi må kunne ta et skritt til siden og se om igjen på vår egen måte å se på, se om igjen på egen synsevne, lytteevne, akseptasjonsevne, forståelsesevne og hjelpeevne”* (Frost Tore, *Respekt for menneskeverdet – Hva mener vi med det?*, artikkel i *Betanien - kontaktorgan for Betanien*, 38 (2001) nr.3, 12-13) Respekt handler om en bevisstgjøring av hvordan man er, og hvordan man handler ovenfor eleven (internt notat, Melbye, 2008).

Integritet

”Alle mennesker har krav på å bli møtt med respekt for egen integritet, avhengig av helsetilstand, funksjonsnivå eller utviklingshemming. Det betyr å bevare uskadd og at vi tar elevene på alvor”(faglig plattform, 2007).

Det henvises til det latinske ordet *integras*, av *integer* som betyr hel/urørt. I det interne notatet framheves det at integritet betyr ukrenkelighet, og at man som voksen skal bistå barnet med å bli kjent med seg selv, og trives med seg selv. Man kan ha en god selvfølelse selv om man er annerledes. Å ta vare på et barns integritet betyr, i følge Jensen og Juul (2003), å vise respekt for barns egne forsøk på å avgrense og definere seg selv. Man kan ha en god selvfølelse selv om man er annerledes (internt notat, Melbye, 2008).

Likeverd

”Alle mennesker er født frie og med samme menneskeverd og menneskerettigheter. Det betyr at vi tilstreber gjensidighet selv om elevenes avhengighet fra personalet er stort” (faglig plattform, 2007).

I det interne notatet poengteres det at vi i kraft av å være menneske, er *like i verdighet*. Denne verdigheten er naturgitt og iboende fordi vi er mennesker. Dette betyr at mennesker ikke kan rangeres etter for eksempel evner eller alder. Verdigheten finnes i hvert enkelt menneske helt uavhengig av hvordan man er eller hva som skjer. Med dette utgangspunktet, kan man si at siden vi er forskjellige, er det rettferdig at man behandles forskjellig (internt notat, Melbye, 2008). Likeverd handler om at to parter i en relasjon tillegges den samme menneskelige verdien. Dette betyr at begge parters synspunkter, følelser, opplevelser og selvforståelse tillegges samme verdi for etableringen og utviklingen av relasjonen. Man trenger ikke å være jevnbyrdige selv om man har lik verdi. I forhold til elevene har den voksne mer kompetanse, og slik også mer ansvar i relasjonen (ibid).

Autonomi

”Alle mennesker er født som selvstendige individer med verdighet, integritet og sårbarhet. Det betyr at vi skal bidra til at eleven får mulighet til å utvikle seg i overensstemmelse med sine personlige anlegg, forhåpninger og ønske om et godt liv” (faglig plattform, 2007).

Det framheves videre at dette handler om *selvstendighet, selvbestemmelse og medbestemmelse*. I det interne notatet fremheves i følge Frost, at total selvbestemmelse kan føre til at mennesket som individ, blir ensomt i sin selvstendighet. Medbestemmelse blir slik den gyldne middelvei. Dette betyr at det er viktig at eleven får påvirke egne valg, men samtidig ikke har fritt spillerom til å bestemme alt (internt notat, Melbye, 2008).

4.1.2 Medarbeiderne har et bevisst forhold til verdiene

Når vi leser faglig plattform ser vi at skolens fire grunnverdier er utformet med tanke på relasjonen til elevene. Høsten 2007 hadde Langemyr en bred prosess, blant annet ved at alle medarbeiderne deltok i dialogkafé, der målet var å komme fram til fire grunnverdier. Vi har flere funn som viser at denne prosessen var smertefull for enkelte, blant annet fordi det var sprikende meninger om hvilke verdier som var de viktigste. Ledergruppen måtte til slutt, på bakgrunn av dialogkaféene, ta den endelige avgjørelsen på hvilke verdier som skulle være gjeldende. I etterkant har det, slik vi forstår, vært et jevnlign fokus på verdiene, blant annet ved å ha internt foredrag med filosof Tore Frost høsten 2008.

I gruppeintervjuene høsten 2009, får vi inntrykk av at verdiene ligger framme i mange av medarbeiderne sin bevissthet, selv om det har gått to år siden ”verdidebatten”. Flere av medarbeiderne siterer jevnlign fra faglig plattform når de snakker om verdiene. Det kan synes som om mange har et eierforhold til både verdiene, og måten disse har blitt fylt med innhold gjennom for eksempel foredrag. Dette var særlig tydelig i intervjuet med pedagogene, og en av dem uttrykker at den brede prosessen rundt utvelgelsen av verdiene, har gjort at han har fått dem under huden, og nærmest ubevisst utviklet en grunnholdning. Flere av de andre pedagogene nikker gjenkjennende til dette, men en pedagog med kort fartstid synes verdiene er svevende, og vanskelig å fylle med innhold, når han ikke har deltatt i *verdiprosessene*.

På de andre gruppeintervjuene får vi også et inntrykk av at det eksisterer en grundig kjennskap til verdiene. En medarbeider uttaler at begrepet RILA (som er satt sammen av forbokstavene til de fire verdiene) hjelper henne til å huske verdiene, og flere er enige med henne i dette. Mange medarbeidere synes at verdien autonomi er vanskelig å fylle med innhold, og særlig de kortidsutdannede uttrykker dette.

Grunnverdiene på Langemyr er reflekterte, allmenne verdier. Slike verdier kan ofte bli så selvsagte at de kan virke uengasjerende. Noen av dem er ganske runde, og vanskelig å gripe.

Mens andre kan virke høytsvevende, og vanskelig å fylle med innhold. En kan da stille spørsmålet om slike verdier virker motiverende på medarbeiderne.

Verdiene man finner i plandokumenter er de påberopte verdiene i en organisasjon (Argyris og Schön i Levin og Klev, 2006). Disse kan være bestemt av ledelsen eller sentrale styringsgrupper, men ofte dannes de på bakgrunn av prosesser i organisasjonen. I hvilken grad verdiene er i bruk er vanskelig å vurdere.

4.1.3 Gjelder verdiene utelukkende i relasjonene til elevene?

Et gjennomgående funn er at verdiene hovedsaklig knyttes til voksen - elev relasjonen, og ikke til forholdene mellom kollegaer. Vi observerer at medarbeiderne har en sterk tendens til å komme med eksempler fra elevrelasjonen, også når vi spør eksplisitt om *kritiske hendelser*, knyttet opp til verdiene, i forholdet mellom medarbeiderne. I den faglige plattformen kommer verdienes elevfokus helt tydelig fram.

I styringskortet er verdiene overordnet hele organisasjonen, og står over både bruker, medarbeider, prosesser/verktøy og økonomi. Rektor er tydelig på at verdiene også gjelder i medarbeiderprosessene. Verdiene til faglig plattform ble laget først, og deretter satt i styringskortet på et senere tidspunkt. Vi forstår dette som at voksen - elev dimensjonen var utgangspunktet, og så ble verdiene overført til å gjelde alle ledd i organisasjonen, på et noe senere tidspunkt, uten at dette ble tatt opp i noen ny medvirkningsbasert prosess. Både ledelsen og medarbeiderne sier at det ikke har vært mye fokus på verdiene i forhold til relasjonene mellom de voksne, men at det er ønskelig å arbeide med denne dimensjonen framover.

Når vi nå ser etter spor av verdiene i læringsprosessene mellom medarbeiderne, er det interessant å se om verdiene uttrykkes gjennom atferd og holdninger, også overfor kollegaer, til tross for at det ikke har vært eksplisitt fokus på verdier i disse relasjonene. Vi har i gruppeintervjuer sett at medarbeiderne er kompetente til å reflektere over verdiene, også i medarbeiderrelasjonene. Slike refleksjoner kan være et *søndagsbilde* (Levin og Klev, 2006) som ikke avspeiler virkeligheten. Vi merker oss at jo høyere utdanningsnivå, desto enklere ser det ut til at det er å reflektere over verdiene. Når det samtales om *kritiske hendelser* i organisasjonen, og følelsene kommer fram, kan man lettere få tak i om verdiene har noen betydning i dagliglivet, eller *hverdagsbildet* (ibid). Dette drøfter vi nærmere i punkt 4.4.3.

De fire grunnverdiene er allmenne verdier, som i utgangspunktet ikke bærer preg av å passe utelukkende i en voksen - elev situasjon, selv om dette er fokuset i faglig plattform. Med fundamentaletikken som bakteppe er det, slik vi ser det, unaturlig at grunnverdiene i en organisasjon bare skal gjelde i relasjonen til klienter, elever eller kunder ,og ikke mellom medarbeiderne. Verdiene kan slik oppfattes som et anliggende for kun deler av organisasjonen. I det følgende skal vi se etter spor av Langemyrs grunnverdier i flere ulike læingsmiljø og prosesser mellom medarbeiderne.

4.2 Spor av grunnverdiene i det teknisk- organisatoriske læringsmiljø

Fokus her er å se spor av verdier, i forhold til hvordan arbeidet på Langemyr organiseres. Vertikal og horisontal arbeidsdeling vektlegges, men vi ser også på hva arbeidet betyr, og hvordan samspillet fungerer. Når det gjelder det tekniske læringsmiljø, har dette ikke vært noen stor del av våre undersøkelser, og vies derfor en beskjeden plass her. Vi sorterer innholdet etter modellen til Illeris.

4.2.1 Nært forhold mellom den som leder og den som blir ledet

Det har skjedd en endring i den vertikale arbeidsdelingen (Illeris, et al 2006) på Langemyr, i forbindelse med omorganiseringen i 2007. Man gikk fra en ledelse av hele skolen, til tre avdelinger, hvor avdelingslederne overtok personalansvaret. I dialogkaféer og gruppeintervjuer 2008, uttrykkes det tilfredshet med den nye avdelingssituasjonen. Å etablere avdelinger gruppert etter elevenes behov, har slik vi har møtt det, vært vellykket, nyttig og nødvendig. Lokal undersøkelse våren 2008, viser at de fleste er godt fornøyd med den nye strukturen. Vi ser gjennomgående at det er kort vei til nærmeste leder, og mange har påpekt i intervjuene, at det er naturlig å ta det meste opp med dem. En avdeling løfter frem slagordet *sett, møtt og hørt*, som vanligvis er tenkt praktisert overfor elevene, nærmest litt ubevisst, til også å gjelde mellom ledelse og medarbeidere. Våre funn viser at lederne strekker seg svært langt for å imøtekomme medarbeiderne. Vi ser det spesielt når det oppstår kritiske situasjoner. Da er det gjennomgående at alle trår til, ikke minst lederne. Flere medarbeidere beskriver selv, at slike situasjoner er preget av verdiene likeverd og respekt. Nærheten som har utviklet seg til avdelingsleder, har samtidig skapt større avstand til rektor. Han opplever et noe mer distansert forhold til de ansatte, trolig på bakgrunn av ny struktur.

Det er ulike arenaer for møter mellom leder og medarbeider. Store samlinger som personal- og avdelingsmøter er naturlige møteplasser på skolen. I avdelingsmøtet blir de ansatte sett, og det skapes et godt samhold preget av likeverd, i følge våre gruppeintervjuer. I personalmøtet derimot, har flere har uttalt at det er lite rom for dialog. Det er også noe lederstyrt. En annen arena er den uformelle småpraten, som finner sted i det daglige. Til tross for møteplasser og godt samarbeid, kommer det frem ønsker om økt satsing på ledelse. Medarbeiderne har behov for mer tilbakemelding på jobben, at man i større grad blir sett. De nevner i lokal undersøkelse i 2008, også hyppigere medarbeidersamtaler, og mer tilstedeværelse av leder i miljøet. Vi får oppgitt av ledelsen, at det er avsatt 30 % stilling til hver avdelingsleder. I lokal undersøkelse våren 2008 sies det at det er for knappe ressurser til personalledelse.

De gjennomgående funnene som viser stort engasjement, godt samarbeid, kort vei til ledelsen og høy trivsel, vitner om en organisasjon som er nøye på å utvikle de menneskelige ressursene. Det er avdelingslederne som nå skal bygge opp strukturer, koordinere aktivitetene, og binde alt sammen til en helhet (Fayol i Jacobsen og Torsvik, 1997). Denne endringen innenfor den normative strukturen, hvor en grupperer oppgaver som ligner hverandre (Jacobsen, 2008), kan slik vi har forstått det fra dokumentanalyse, og ikke minst gjennom å ha vært på Langemyr en lang periode, skape mer trygghet hos medarbeiderne. Dette som følge av mindre sammensatte elevutfordringer. Det er grunn til å tro, at økt trygghet, og ikke minst godt samarbeid, kan ha betydning for ansattes integritet. I tillegg til denne verdien, løfter de altså frem verdier som likeverd og respekt i den nye ledelsesstrukturen. Det kan tenkes at det arbeidet som er gjort med verdier i forbindelse med faglig plattform, har fått feste også i arbeidsmiljøet. I følge faglig plattform (2007), handler disse verdiene blant annet om at alles synspunkt er like viktige.

En god fungerende vertikal arbeidsdeling, det vil si godt forhold mellom den som leder og de som ledes, vil kunne være med å fremme respekten for den enkelte medarbeider, slik som flere har sagt det oppleves. Når ledelsen vektlegger brede prosesser hvor medarbeiderne er aktivt deltakende, og samtidig imøtekommer dem i det daglige arbeid, er det grunn til å se dette som prosesser som følger strategi O (Jacobsen, 2008). Menneskene er i fokus i slike prosesser. Man har et ønske om å oppnå resultater med arbeidet. Medarbeiderne er slik vi har sett, i det store og hele interessert i kompetanseutvikling. Vi ser en tydelig læringsvilje hos mange, noe som gir grunn til å tro at gjennom den individuelle læringen, lærer også hele

organisasjonen (Senge i Jacobsen, 2008). Vi ser også at medarbeiderne er autonome i sitt arbeid, kanskje som følge av ledelsesmodellen som praktiseres.

De brede prosessene som foregikk da skolens fire grunnverdier skulle innføres, kan være et eksempel på denne strategien (se punkt 4.4.5). Men sett på en annen måte, kan vi spør om verdifokuset i all hovedsak er rettet mot elevene, og at verdiene kan være et instrument for vellykket elevsatsing, mer enn verdibasert organisasjonsutvikling. Er det grunn til å tro at bare elevene får det godt, er det ikke fullt så nøye med personalet? I en slik situasjon vil verdiene styrkes i møte med elevene, men svekkes i møte med personalet. Om vi ser et sterkt fokus på verdier i elevsituasjonen, har vi lite holdepunkter for å hevde verdiene ikke ”slår inn” også i arbeidsmiljøet. Det vi kan stille et spørsmål om, er om verdiene i stor nok grad får prege medarbeiderne. Dette kommer vi mer inn på i neste punkt om horisontal arbeidsdeling.

I verdibasert ledelse (Jacobsen og Thorsvik, 2002) fokuseres det på at verdiene skal øke engasjementet hos de ansatte, og det ansees som viktig å skape mening hos den enkelte. Langemyr har fått til et stort engasjement hos medarbeiderne. I dette engasjementet trer verdiene frem. Er vi da vitne til verdibasert ledelse? Er det slik at lederne fokuserer på verdier, og følger opp de ansatte både personlig og faglig gjennom brede prosesser?

Planer for kompetanseutvikling er omfattende, og noen har også fått styrket sin personlighet, gjennom NAV prosjektet. Selv om vektingen av verdier går i forhold til elevene, synes ledelsesformen å ha mange fellestrekk med verdibasert ledelse. Det interessante vil være å følge med på om verdifokuset er økende fremover også mellom de ansatte på Langemyr.

En naturlig konsekvens av å dele i avdelinger, er at ledelsen flyttes fra rektor, til avdelingslederne. Vi har sett at det ønskes mer, og synlig ledelse, som kan gi tilbakemeldinger på arbeidet som gjøres. Det vil trolig være med å styrke medarbeiderne, når en leder har god tid, og kompetanse til å ivareta personalomsorg. Spurkeland (2008) mener at ledere ofte feilaktig tenker at å benytte tiden mye i relasjoner med de ansatte, vil ta altfor mye, og kostbar tid. Innenfor coachende ledelse (Whitmore, 1996) er det å ha tid til å gjøre medarbeiderne gode, et viktig anliggende. Økt kompetanse til medarbeiderne, og inngående kjennskap til hva den enkelte er god på, kan komme en organisasjon til gode, og få betydning for den vertikale arbeidsdelingen. Det fører gjerne til at medarbeiderne kan påta seg større ansvar, noe som faktisk kan frigjøre tid til lederen (ibid). Både Spurkeland og Whitmore mener at lederne bør bruke tilstrekkelig tid overfor medarbeiderne, slik at som en avdeling selv sier det på Langemyr, medarbeiderne blir *sett, møtt og hørt*.

Tilrettelagte arenaer for regelmessige møter, vil ifølge Illeris (2006), gi rom for god læring og utvikling. Arenaene for de større samlingene vurderes forskjellig. Et noe lederstyrt personalmøte, kan ha med et effektivitetskrav å gjøre. Det vil sjelden være mulig å ha O-prosesser på alle arenaer. Det vil ofte finne sted et vekselspill av strategi O og strategi E (forelesning Amundsen, UiA, 2008). Kanskje et personalmøte med et så stort antall medarbeidere, er en lederarena, hvor det vektlegges orienteringer og informasjon? På bakgrunn av våre funn, er det grunn til å tro at å vektlegge også de små arenaer, individuelle prosesser som for eksempel medarbeidersamtaler og oppmerksomhet fra leder, vil kunne gjøre at grunnverdiene kommer tydeligere til uttrykk i forhold til enkeltpersoner. Verdienes natur er slik vi ser dem definert i faglig plattform (2007), nettopp rettet mot enkeltmennesket.

4.2.2 Pedagogene har en ledende rolle innen den horisontale arbeidsdelingen

Innenfor denne arbeidsdelingen ser vi i intervjuer og dialogkaféer gjennomgående et unikt samarbeid. Her jobber miljøarbeidere, miljøterapeuter og pedagoger side om side. Arbeidet er knyttet opp mot det sterke engasjementet overfor elevene. Flere medarbeidere sier at de forskjellige yrkesgruppene respekterer hverandre, får komme med innspill, og det er stor grad av likeverdighet. Men i gruppeintervjuene høsten 2009, der tema er verdier, trekkes det frem en liten, men *kritisk hendelse*, som påpeker en urettferdig situasjon, der noen må være på SFO, mens resten av personalet er samlet til sommerfest. I denne konkrete situasjonen oppleves svekkelse av både respekt og likeverd, i følge dem selv.

En arena hvor samarbeidet står særlig sterkt, og som stadig omtales på skolen, er miniteam. Disse møtes gjennomsnittlig en time ukentlig, for å tilrettelegge opplegg rundt en elev. Arbeidsmiljøundersøkelser viser stor trivsel, og at folk ønsker å fortsette lenge i jobben på Langemyr. Det kommer frem i lokal undersøkelse 2008, at ordningen med avdelinger, og deres inndeling i miniteam, fungerer svært godt. De sier i gruppeintervjuene at de opplever seg som likeverdige medarbeidere, til tross for ulik kompetanse. Teamene gir grunnlag for god læring og utveksling av kunnskap mellom profesjonene. Det er pedagogene som leder miniteamene, noe de fleste vurderer som naturlig i følge våre gruppeintervju. De er ansvarlige for undervisningen, skriver rapporter, og har ansvar for noe møtevirkosomhet, der i blant kontakt med barnas foreldre.

I skolen er det lagt opp til et utstrakt samarbeid mellom skole og hjem. Under hypoteseutprøvingen i gruppeintervjuene, kom samtalen raskt inn på situasjoner rundt foreldremøter. Hvordan disse møtene praktiseres organisatorisk, er noe forskjellig fra avdeling til avdeling. Vi opplevde fortellende beskrivelser fra de respektive avdelinger. Det var tydelig ulik kultur hvordan man praktiserte foreldremøtene.

Det sterke tverrfaglige samarbeidet vi ser, kan ha mange ulike årsaker. På bakgrunn av det vi har sett, etter å ha vært regelmessig på Langemyr over tid, er det grunn til å tro at de fleste medarbeiderne har stor trygghet for arbeidsoppgavene. Grunner til dette kan, som vi har nevnt, ha med en fungerende vertikal arbeidsdeling, men også opplevelsen av likeverd, og at man respekterer hverandre, med ulike ståsted. Gjennom måten de ansatte omtaler elevrelasjonen på, oppfatter vi omsorg for hele mennesket. Det tverrfaglige samarbeidet blir da viktig, og funnene våre viser at det fungerer godt. Man har simpelthen bruk for noen som er gode på å skape miljø i utfordrende elevrelasjoner, noen som er flinke til å undervise, noen som har kunnskap om opptrening, fysikk og helse. Alt dette, som vi også ser gjennom medias beskrivelser av fornøyde foreldre, gjør at Langemyr må kunne sies å være mer enn en skole.

Vårt fokus er verdier i arbeidsmiljøet, mindre verdier knyttet opp mot elevene, selv om det kan være sammenhenger her, noe vi også vil komme inn på. Når vi går inn i den horisontale arbeidsdelingen, viser enkelte funn at pedagogene har en ledende rolle. Enkeltstående fortellinger vi har møtt, fokuserer på hendelser som sorterer under denne arbeidsdelingen. Ved å konstruere en narrativ fortelling, hvor innspill fra flere intervjuer, settes sammen, vil vi formidle funn, men også bevare noe av fortellingspreget vi møtte. Det er folk fra forskjellige avdelinger i hvert av disse intervjuene. Fortellingen består hovedsakelig av direkte uttalelser, men settes til dels sammen ved hjelp av indirekte uttaleser som ”lå i luften”.

"Vi får ikke være med på foreldremøtene." "Hos oss kan vi være med hvis vi vil, men det er ikke satt av tid til det. Dersom vi er med, får vi likevel ikke betalt for det. Vi blir bedt om å avspasere dersom vi er med på slike møter." "Men det er jo pedagogene som har ansvaret for disse møtene. De leder miniteam, og har ansvaret for undervisningen." "Det er naturlig at pedagogene skal gjennomføre foreldresamtalene." "Men det er vi som bruker mest tid sammen med barna." "Ja, vi er hos elevene mye lenger enn pedagogene. Vi møter elevene i flere forskjellige situasjoner." "De fleste av elevene her på skolen må ha tilsyn hele tiden. Og da lærer vi dem veldig godt å kjenne. Så det ville uten tvil vært nyttig å møte foreldrene." "Vi ville nok ha lært enda mer om barna, og hvordan de har det hjemme. Ikke minst siden vi går sammen med dem hele dagen." "Noen sier at vi har så mye å gjøre med elevene, at vi sikkert vil være glad for å slippe å delta på foreldremøter." "Pedagogene er jo snille mot oss, og lar oss få slippe." "Hos oss oppfordres vi til ikke å delta på møtene. Det er litt urettferdig at ikke vi får være med. Samtidig er det jo deilig å slippe å måtte gå på jobb om kveldene også." "På vår avdeling har vi vært med på foreldremøtene." "Vi kan også hvis vi vil, men det blir ikke lagt til rette for det. Hvis vi skal være med, må vi bruke av disp.tiden vår. Og da blir det mindre tid til planlegging." "Ja det er alltid disp.tiden som spises opp. Pedagogene har mye mer tid til dette."

Foreldremøter er en viktig arena for samarbeid med hjemmet. Det er vanlig praksis i grunnskolen at pedagogene har ansvaret for foreldremøter. På bakgrunn av det verdigrunlaget skolen har definert, og det faktum at Langemyr er en spesialskole, kan det være grunn til å se dette på ulike måter. For det første er skolen spesiell, ved at det jobber et stort antall av hver av de ulike yrkesgruppene som er representert. For det andre er miljøarbeiderne slik vi har forstått det, mer sammen med barna enn pedagogene. For det tredje hører vi, at det vil være en nytteverdi, og et behov, for de som er mye sammen med barna, å møte deres foreldre. Som følge av det unike, tverrfaglige samarbeidet rundt hvert barn, er det grunn til å tro at det å møte foreldrene på et foreldremøte, ikke blir så sammenlignbart med tilsvarende møter i den ordinære grunnskolen. Sammensetningen av forskjellige profesjonelle, betyr at noen har mest kompetanse innen teori, andre mer på behandling, og andre igjen på mer miljøskapende tiltak. Når en profesjon innehar en ledende rolle, og har hånd om en arena, i vårt eksempel et møtepunkt med foreldre, kan det innenfor et slikt system, oppleves som om enkelte verdier svekkes. Og noen miljøarbeidere opplever

nettopp dette, og sier at både likeverd og respekt trer noe tilbake i denne situasjonen. Denne fortellingen kan være et eksempel på en situasjon, der verdier, i dette tilfelle respekten for den enkelte medarbeider, kan føre til at hendelser som påpekes, tas opp og vurderes, hvorvidt de skal få følger for organiseringen.

Den *kritiske hendelsen* som omhandler sommeravslutningen, kan også tjene som et eksempel på en situasjon der arbeidsdelingen kan oppleves urettferdig på bakgrunn av samme problemstilling. At noen må være tilstede med elevene, mens andre er på sommerfest, påpeker flere medarbeidere å være en uheldig ordning, ikke minst når en ser på en verdi som likeverd. De sier selv, at det kan skape en følelse av å være mindre betydningsfulle. I ly av strukturen, og den nødvendighet det er å være på SFO, håndteres denne praksis.

En horisontal arbeidsdeling kan følge opparbeidede rutiner som har etablert seg over lang tid. Rutinene kan være implementert i organisasjonens kultur, og være frukten av en lang prosess, hvor verdier og normer internaliseres. Måten noe gjøres på er blitt akseptert, og man har gjort det til sitt eget. Det er verdier som er lært over tid (Schein, 1987). Mc Gregor mener at

”hvis folk behandles konsekvent i forhold til visse grunnleggende forutsetninger, kommer de til slutt å oppføre seg i henhold til de forutsetninger for å gjøre deres verden stabil og forutsigbar” (Mc Gregor i Schein, 1987).

Vi har antydnet at en ordning på Langemyr, kan følge praksis i det øvrige skoleverk, noe som det er nærliggende å si representerer den samfunnsmessige arbeidsdelingen (Marx, *Kapitalen I*, oversatt av Rønnow, 1976). Tradisjoner, ordninger og måten å fordele arbeid på, gjerne etter yrkeskategorier, i en større sammenheng, kan legge føringer inn i den interne arbeidsdelingen. Den vertikale og den horisontale arbeidsdelingen er slik vi forstår Illeris (2006), knyttet sammen og må ses i sammenheng. Medarbeiderrelasjonene vil da ha sammenheng med, eller være påvirket av relasjonen med ledelsen.

En mer ytre eller ekstern påvirkning, og at man forholder seg til forutsetningene for å skape stabilitet og forutsigbarhet, kan i noen grad samsvare med våre funn. Vi skal senere drøfte kultur, og i punkt 4.3.2 fenomenet *svake politiske fellesskap* (Illeris et al, 2006), som i liten grad er opponerende. En forklaring på det, kan nettopp være ønske om det stabile og forutsigbare. Er det mulig å se en slik situasjon som *enkelkretslæring* (Argyris og Schön i Levin og Klev, 2006)? Vil en sterkere kultur for å diskutere ordninger og fenomener, kunne

løfte en ut av det forutsigbare og stabile? Vil det kunne bli en bevegelse i retning *dobbelkretslæring* (Argyris og Schön i Levin og Klev, 2006)? Slik vi forstår denne form for læring, vil man oppleve ustabilitet, kanskje uro og brytninger. Spørsmålet blir om ikke en slik, ofte mer krevende prosess, vil føre til økt organisasjonsutvikling.

Vi har sett at skolen har brede prosesser, og ledelse i form av strategi O. Vi mener videre å se at dette får følger også inn i den horisontale retningen. Det unike samarbeidet vi har vært inne på, kan ses sammen med ledelsesformen. Man er vant til å snakke sammen, til å ha dialoger, diskutere, og komme frem til løsninger. En nærliggende grunn til det gode teamarbeidet, kan også være at elevene hele tiden er i fokus. Kombinasjonen av et sterkt elevfokus, der man hele tiden har *saken* for øye, og ledelse som initierer og legger opp til godt samarbeid, er det all grunn til å tro er med å styrke arbeidsmiljøet på skolen. Det verdifokus man har vis a vis elevene, tror vi på bakgrunn av det vi har møtt på Langemyr, også smitter over på medarbeiderrelasjoner og arbeidsmiljø. Det er også grunn til å tro at et økt verdifokus kan styrke læringsprosessene.

4.2.3 Elevarbeidet oppleves svært meningsfullt

Både medarbeiderne og ledelsen på Langemyr har et sterkt fokus på elevene. I våre gruppeintervjuer, men også i andre sammenhenger har vi møtt engasjerte medarbeidere som lever og ånder for barna på skolen. Dette kommer vi mer inn på i punkt 4.3.1. Det vises i det store og hele et engasjement, som er unikt. Vi har sett at det sterke elevfokuset legges merke til i samfunnet rundt skolen. Langemyr har en høy status i nærmiljøet, og navnet assosieres gjerne med kvalitet. Både gjennom våre prosesser på skolen, men også gjennom avisreportasjer, har vi fått forståelsen av at brukerne er fornøyd med skolen. Flere av medarbeiderne sier at det er et svært meningsfullt arbeid, og at de opplever seg respektert og verdsatt. Innad i miljøet opplever de seg som likeverdige medspillere. Å få jobbe med det de selv synes er viktig, mener flere vil være en styrke for deres integritet. Det emosjonelle engasjementet er ofte stort når man jobber med mennesker (Illeris et al, 2006).

Den frihet og autonomi mange medarbeidere sier de har i arbeidet, at de er aktivt med å bestemme hva de skal gjøre og på hvilken måte, vil også kunne bidra med å skape mening. Når arbeidet oppleves meningsfullt og viktig, kan det også være en drivkraft for læringsprosessene (ibid). Når det er ønske om supplerende læring, og det legges til rette for det i organisasjonen, vil det styrke det organisatoriske læringsmiljøet. Som følge av det

meningsfulle arbeidet, vil vi tro at det genereres og stimuleres til økt læring på Langemyr. Det er påfallende å se i hvor stor grad det drives kompetanseutvikling, og hvordan denne blir brukt på skolen. Hvordan samsvarer så dette meningsfulle arbeidet med deres egne grunnverdier? Vi vil peke på den respekten man har for hverandres kompetanse (mer om det i punkt 4.2.5), den autonomi som den enkelte har i arbeidet, at man jevnt over opplever likeverd i arbeidsmiljøet, og at man hegner om hverandres integritet. Vi ser derfor klare spor av grunnverdiene i opplevelsen medarbeiderne har av det meningsfulle arbeid. Kanskje dette er årsaken til at så mange har lang fartstid på skolen, og ønsker å være der videre? Når vi finner verdiene til stede i det meningsfulle arbeidet, kan det ha med at de i stor grad ser dette opp mot elevene. I motsetning til dette, kan de prosessene en møter innad i arbeidsmiljøet, ha et mer variert bilde hva angår verdier, noe vi ser på i de følgende punkter.

4.2.4 Stor grad av selvstyre i arbeidet, men enkelte forhold begrenser dette

Vi har ovenfor sett at medarbeiderne på Langemyr opplever å ha stor frihet i sitt arbeid. Medarbeiderne kan i stor grad få jobbe med det de ønsker. Dette kommer frem i gruppeintervjuene både med ansatte og ledelsen. Dette vil, som de også sier, innebære at man ivaretar den enkeltes integritet. Det ligger en respekt for den enkelte medarbeider, som selv får være med å styre. Ledelsen hevder også at det er stor frihet for den enkelte avdeling. Gjennom gruppeintervjuer i de respektive avdelinger våren 2008 hører vi at avdelingene er autonome. De er forskjellige, og har fått lov å utvikle seg i ulike retninger.

Avdelingenes inndeling i miniteam gir stor grad av selvstyre. Teamene organiserer seg selv og planlegger arbeidet. Den enkelte får ansvar for å utvikle aktiviteter som de er gode på, og de utnytter på denne måten hverandres ressurser. I perioder med høyt fravær, hører vi i gruppeintervjuer, at man bli bedt av en avdelingsleder om å redusere kravene, og gjøre forenklinger (se mer om dette i punkt 4.2.7). Da opplever de selv mindre autonomi i arbeidet, man blir mer låst til enklere opplegg for å få driften til å gå.

Uttalelser i intervjuer med både medarbeiderne og ledelsen tyder på at den frihet og anledning man har til å påvirke arbeidet, oppleves verdifull. På bakgrunn av dette er det grunn til å tro at medarbeiderne på mange måter er autonome. Kanskje kan også det sterke elevfokuset fortelle oss noe om autonomi? Elevene har forskjellige behov, og det foregår mye individuell undervisning. Dette gjør at det miniteam som står overfor en elev, får størst innblikk i elevens

utfordringer. Det er grunn til å tro det er som en følge av det, de opplever stor grad av autonomi. Kanskje det også er slik at kompleksiteten av arbeidsoppgaver er med å øke selvstyret, eller autonomien (forelesning, Amundsen, UiA, 2009).

Til tross for dette, oppstår det situasjoner som er med å prege arbeidsmiljøet, på dette området. Noen ganger blir man låst til forenklinger på grunn av fravær. Da opplever medarbeiderne at friheten innskrenkes. Vi vil anta det er en vanlig oppfatning å se dette som naturlig i forbindelse med sykdom. Mer uheldig vil det kanskje være når det skjer på grunn av fravær som skyldes kompetanseutvikling, eller fravær på grunn av eksterne oppdrag. Dersom nivået på undervisning eller det arbeid man har rundt en elev må endres eller reduseres, vil det som de selv påpeker, være uheldig for elevene, men det kan også gjøre noe med medarbeiderens integritet, å ikke få brukt seg slik man har tenkt.

Vi har vært inne på i forbindelse med arbeidsdelingen punkt 4.2.2 at pedagogene har en ledende rolle i teamarbeidet. Et teamarbeid kan være organisert som selvstyrte team, hvor medlemmene selv tar ansvar for målene. Innføring av slike selvstyrte grupper, gir økt produktivitet (Levin og Klev, 2006). Men å ta skrittet fullt ut til å organisere en virksomhet på denne måten kan være krevende.

”Hvis de ansatte har blitt sosialisert inn i en bedriftskultur der de er vant til å bli fortalt hva de skal gjøre, og der de tradisjonelt har liten innflytelse, er det faktisk en del ting de må trenes opp til å ta ansvar for” (Levin og Klev, 2006, 217).

En viktig verdi i teamarbeid er *likhet*. Man må ha en felles forståelse av hva som er teamets oppgave, og hvordan man skal jobbe for å nå de målene en har satt. Team som arbeidsform krever at alle får nye roller (Levin og Klev, 2006). Det vil kunne være et vurderingsspørsmål om medbestemmelse eller selvstyre fungerer optimalt, når det strukturelt er lagt opp slik at en yrkesgruppe skal ha ledelsen i et team.

At avdelingene har utviklet en autonomi, og står selvstendig i forhold til hverandre, kan ha ulike årsaker. Det at en avdeling er lokalisert flere kilometer fra de andre, kan tenkes ha betydning. Vi ser også at avdelingene har svært forskjellige elevutfordringer, og vi kan spørre om det har betydning for at de utvikler seg ulikt. Dette kan også henge sammen med den enkelte avdelingsleder.

4.2.5 Høy kompetanse i aktiv bruk

Både i media og i uformell omtale av Langemyr, ser vi at mange har den oppfatning at skolen har ansatte med høye kvalifikasjoner. Den er kjent for det, og har et godt rykte. I flere av våre undersøkelser ser vi at det satses mye her, og det er omfattende planer for kompetanseutvikling. I den lokale undersøkelsen 2008 sier noen at de ønsker enda bedre utnyttelse av ansattes kompetanse, selv om hovedfunnet er at de virkelig får brukt den kompetanse de har. Vi oppfatter både fra ledelse og ansatte, at døren oftest står åpen, når noen ønsker å gå på kurs. Når nye elever dukker opp, melder det seg gjerne behov for kursing og mer kunnskap.

Ledelsen trekker frem at selv om ikke alle er like opptatt av kunnskap og utvikling, er hovedtendensen at de fleste både får brukt og utviklet sin kompetanse på Langemyr. Våre funn fra kompetanseutviklingsprosjektet høsten 2008 viser at prosessene rundt, og bruken av planer, ikke alltid er optimal. Det er varierende i hvor stor grad medarbeiderne kjenner planen, og den var i mange tilfeller ikke aktivt i bruk. Like fullt skjedde det kompetanseutvikling som faktisk samsvarte med planen, og som representerte kompetanse man hadde bruk for i arbeidet.

Den høye kompetansen skolen har, hersker det ingen tvil om. Vi har ovenfor (punkt 4.2.3) pekt på den mening arbeidet gir. Nettopp det at de får brukt seg, får jobbe med det som synes å være viktig, er et indisium på at den kompetanse de besitter blir benyttet. Vi ser det også i den åpenhet det er for å supplere kompetansen, ikke minst når det kommer nye elever med nye utfordringer. Utviklingsprosesser skjer gjennom internt godt samarbeid, men også mye gjennom kursvirksomhet. Lai (2004) sier noe om styring av kompetanse. Det er en kontinuerlig prosess, og hun skiller mellom interne tiltak, eksterne tiltak og samarbeidstiltak med eksterne kompetansesentre. At Langemyr praktiserer disse områdene, kan bidra til det positive ”stempelet” skolen har når det gjelder kompetanse.

Utviklingsarbeid handler gjerne om å sette retning på kompetanseutviklingen. Men det betyr også mye, å ha gode prosesser med de ansatte, gjerne etter strategi O (Jacobsen, 2008), om hvilken retning man skal gå i. En villet utvikling blant medarbeiderne, gir mye bedre resultater enn en påtvunget utvikling (Lai, 2004). Også på dette området vil respekten for medarbeiderne, deres syn på arbeidet, deres behov for utvikling, være etiske hensyn å ta. Lai

tror det er nødvendig med en kontinuerlig styring av kompetansen, og som Spurkeland (2008) er inne på, vil det være verdifullt med nærhet og gode relasjoner til den enkelte medarbeider.

Medarbeiderne har læringsrike jobbsituasjoner, og ønsker å lære mer, for å gjøre en enda bedre jobb med elevene, slik vi har møtt det i gruppeintervju høsten 2008. Læringen er slik vi ser det spisset mot elevene. Det tverrfaglige samarbeidet vi har sett på skolen, vitner om medarbeidere, som enten de har kort eller lang utdanning, får brukt mye av den kompetansen de har. Kompetansen er således i bruk, den er alltid fornybar, og det er behov for videreutvikling, noe som gjør at det hele tiden settes i gang nye prosesser.

4.2.6 Stor grad av sosial interaksjon

I arbeidsmiljøundersøkelser i 2005, 2007 og 2009 kommer det frem at både trivsel og medmenneskelige forhold er gode. De har jevnt over en åpen tone og en god dialog. Vi opplever at de ansatte har stor respekt for hverandre i det daglige arbeid. Noen påpeker i intervju høsten 2008, at det ofte er så hektisk at man ikke får tilstrekkelig tid til å prate sammen. Det nevnes spesielt det å ha mer tid til å reflektere. Skoledagen er organisert slik at det er rikelig med arenaer hvor medarbeiderne er sammen, vel og merke rundt en elev. De drar på turer, de spiser måltider sammen, og det er ofte flere ansatte i samme rom. Den sosiale interaksjon ivaretas i stort monn i mini-team, som vi i punkt 4.2.2 har vist, fungerer svært godt. Det er et gjennomgående funn at medarbeiderne løfter fram miniteam som en egnet form for samarbeid. Flere sier i gruppeintervju høsten 2009, at de føler seg likeverdige i teamarbeidet. Noe av det samme skjer når faggruppene møtes. Her opplever medarbeiderne seg likeverdige, og får lære av hverandre på en god måte.

”Den smukkeste harmoni fødes av dissonanser” (Heraklit i Durkheim, oversatt 2000, 80). Vi tror det kan være et bilde på den sosiale interaksjon på skolen. Samspillet mellom ansatte med ulike kvalifikasjoner i for eksempel miniteam, synes å passe inn i et slikt bilde. Den respekt som ligger til grunn her, kan ha med den kompetansen den enkelte har, som er rettet opp mot elevene. Miniteam er en lærerik, men også krevende arena, fordi man kommer hverandre såpass nær, man jobber veldig tett. De mange ”dissonerende” kunnskaper, kan samlet sett utgjøre en god ”konsonans”. Det er altså bredden i kunnskaper som er det tiltrekkende moment. Kanskje det også er Langemyrs unike styrke?

Vi hører altså ønske om mer refleksjon. I det repertoar av kunnskap som finnes, vil det ikke da være naturlig at det oppstår et behov å reflektere, ikke minst i forhold til kollegaers kunnskap? Utviklings- og læringsmodeller, som for eksempel Kolbs læringsspirale (Levin og Klev, 2006), nevner refleksjon som en viktig ingrediens. Det er en sosial interaksjon som i læringsøyemed er nødvendig. Å tilrettelegge for arenaer som kan ivareta refleksjon, kan være positive bidrag i læringsprosessene. På bakgrunn av Kolbs teori, er det grunn til å tro at læringen øker og den enkelte styrkes. Vi spør om dette også vil kunne være byggende for selvbildet og likeverdet. Det er i mange sammenhenger rom for småprat. Å være på tur, ha aktiviteter, eller spise sammen, er eksempler situasjoner eller arenaer som ”bare er der”. Hvorvidt slike arenaer er egnet for refleksjon, har vi ikke undersøkt. Om det blir lite mulighet for refleksjon, er det i alle fall arenaer for sosial interaksjon. Godt samspill og god kommunikasjon med rom for refleksjon, i hele arbeidsstokken, vil slik vi ser det, styrke grunnverdiene, og ha betydning for det organisatoriske læringsmiljøet.

4.2.7 Organisatoriske belastninger på bakgrunn av fravær ved utviklingsarbeid, eksterne tjenester og sykdom går på bekostning av verdier og læreprosesser

Vi har gjennomgående funn på at det kan være en belastning når det er høyt fravær. For det første medfører den høye kompetanseutviklingsprofilen skolen har, at medarbeidere ofte er på kurs, enten det er internt eller eksternt. For det andre er en del av de ansatte ute i andre eksterne tjenester, ofte i den ordinære skolen. Ledelsen viser til at skolen har et mål om å være et regionalt ressurscenter innen spesialpedagogikk. De eksterne tjenestene er ikke organisert som en egen avdeling, men bruker ressurspersoner fra alle avdelingene. Noen sier i intervjuene at de opplever et gap mellom de som jobber eksternt, og de som jobber mest med egne elever på skolen. Man har ønske om at disse oppdragene skal fordeles på flere personer ut fra en tanke om mer rettferdighet. For det tredje har det vært høyt sykdomsfravær til tider. Det påpekes at både kompetanseutviklingen og de eksterne tjenestene er svært viktige oppgaver for skolen. Imidlertid sier de i intervjuer at dette, sammen med sykefravær, kan medføre ulemper for de som er igjen på skolen for å holde den daglige driften. Det kommer tydelig frem at det oppleves som en ekstra belastning. Det blir færre ansatte som må forholde seg til flere elever. Vi møter ansatte som opplever at dette ofte fører til at nivået på undervisning, eventuelt aktiviteter må reduseres eller legges om. Enkeltelever må gjerne gå mer sammen i grupper, noe som kan være uheldig for det pedagogiske opplegget rundt en elev. Vi hører ansatte som har laget gode opplegg og planer for undervisningen, og som opplever at de må redusere og endre dette.

Flere sier at det er den såkalte ”disp.tiden” som ryker først. Det vil si den disponible tiden de har uten elever til forberedelser og planlegging. Enkelte medarbeidere uttaler på intervju at slike situasjoner kan føre til at egne visjoner faller, og de får kanskje ikke gjort det de egentlig vil. Noen sier, som vi også har vært inne på tidligere, at det kan berøre deres selvtillit og integritet, når de stadig må legge om på det som de egentlig ønsker å gjøre.

Vi hører i gruppeintervjuer, enkelte som reagerer på at en avdelingsleder i situasjoner med lav bemanning sier en bør senke ambisjonsnivået. Andre opplever en slik uttalelse som en lettelse. Noen sier også at det til tider kan føles urettferdig når en ofte får et større arbeidspress på grunn av at noen er borte. Det påpekes i intervjuene at det gjerne er samarbeidet i miniteam som blir skadelidende i slike situasjoner. Det kommer også fra enkelte frem en opplevelse av urettferdighet ved at pedagogene har mye mer forberedelsestid.

De ansatte har et sterkt engasjement for barna, og ønsker jevnt over å holde et høyt nivå på arbeidet. Å være sammen med elever på en skole som Langemyr, betyr som de selv sier, omfattende og aktivt ledsagelse hele tiden. Læring på en arbeidsplass, fordrer ifølge Illeris (2006), at det er tid til å lære eksperimentere, utvikle og prøve ut nye idéer. Mange medarbeidere påpeker at når tiden til å forberede seg, fornye seg og hente frem idéer, i utgangspunktet er liten, bedres ikke situasjonen når de må trå ekstra til på grunn av fravær. De belastninger som vi har beskrevet, ser ut til å dreie seg mye om tid. Når det er redusert betjening, har man ikke nok tid til å yte den service og de tjenester man hadde tenkt. Ser man det mot verdigrunnet, vil det etter alt å dømme være verdiforringende å redusere nivået på undervisning og behandling eller opplegg rundt en elev. På samme måte er det grunn til å tro at også det svekker verdier i arbeidsmiljøet. Det kan ses på som et paradoks at man på den ene siden stimulerer til utvikling i form av eksterne kurs, samtidig som man på den andre siden må begrense ”utprøving” av ny kompetanse, pedagogiske opplegg, eller behandlingsmåter på hjemmebane i hverdagen.

På bakgrunn av for eksempel verdien likeverd, kan det være grunn til å se på ulik tid til forberedelse, for de forskjellige yrkesgrupper, som en uheldig arbeidsdeling eller organisering.

4.2.8 Belastninger å jobbe i slitte lokaler med mangelfullt utstyr

Et viktig funn vedrørende belastning ser vi i det tekniske læringsmiljø. Vi har møtt det fra vår første dag på skolen, at de ansatte har en belastende hverdag på grunn av nedslitte og dårlig egnede lokaler. Dette kommer også frem i arbeidsmiljøundersøkelsen i 2009, hvor lokaler og

fysisk arbeidsmiljø kommer dårlig ut. Vi legger merke til at det ikke var ønske om å ta dette opp i lokale dialogkaféer, fordi man der ville fokusere på noe man kunne gjøre noe med. I intervjuene kommer det frem at det er behov for å tilpasse romløsninger etter hvilke behov de enkelte elever har. Det har ført til en rekke ”hjemmesnekrede” og midlertidige løsninger, i mangel av økonomi til mer omfattende og bedre løsninger. Det er også behov for nytt utstyr både i inne- og utemiljøet. Vi har vært inne på at skolen har vært nedleggingstruet. Det har også ført til noe resignasjon i forhold til oppgraderinger, i følge våre intervju. Mange opplever det særdeles slitsomt og ubehagelig å gå lenge med en uvisshet om skolens fremtid, og uvisshet om lokaler og utstyr vil bli bedre. Etter at vi har avsluttet våre prosesser på Langemyr, hører vi fra media at det ligger en innstilling fra Rådmannen i kommunen om å bevilge kr 13 millioner i 2010 til opprustning av Langemyr skole.

At man ikke ønsker å ta opp et slikt tema som det dårlige fysiske arbeidsmiljøet, fordi man tenker at det er noe man ikke kan gjøre noe med, kan ha forskjellige grunner. Det kan vitne om at man har gitt opp i forhold til dette med lokaler. Det kan også bety at man er lei av å måtte trå til selv, og ty til mer hjemmesnekrede løsninger. Det å ha et ”nedleggingsspøkelse” hengende over seg, kan også ha vært avgjørende. Man avventer å se hva som blir skolen skjebne.

I det vi selv har sett, og gjennom det vi møter i intervjuer, i forhold til slitte uegnede lokaler og dårlig utstyr, er det grunn til å tro at dette utgjør en betydelig belastning. Teknologien kan gi muligheter og begrensninger for utvikling og læring på arbeidsplassen (Kern & Schumann i Illeris et al, 2006). Vi ser til tross for alle mangler, medarbeidere som gjør sitt ytterste med de knappe ressursene de har, for å gjøre det best mulig for elevene. Den kraftige bevilgningen til skolen som er foreslått i kommunen, stadfester ytterligere behovet for oppgradering og investeringer.

Vil ikke en slik økonomisk satsing på Langemyr fra skolens eiere, være et indisium på at man ser på organisasjonen som særdeles verdifull? Dette vil kunne styrke det teknisk-organisatoriske læringsmiljøet, ikke minst når det gjelder det materielle.

4.3 Spor av grunnverdiene i det sosial- kulturelle læringsmiljø

I vår analyse av det sosial- kulturelle læringsmiljø på Langemyr ser vi på arbeidsfellesskap, politisk fellesskap og kulturelt fellesskap (Illeris et al, 2006). Disse fellesskapene kan være fremtredene og dominerende, eller tilsynelatende fraværende. En analyse i forhold til alle tre kan gi et bredt bilde av organisasjonskulturen. I denne analysen ser vi etter spor av Langemyrs grunnverdier ved å legge vekt på det medarbeiderne selv har uttrykt, men også ved en vurdering av deres beskrivelser av *avgjørende hendelser* (Schein, 1987).

4.3.1 Langemyr har et sterkt arbeidsfellesskap med vekt på å gjøre en best mulig jobb for elevene

Langemyrs arbeidsfellesskap (Illeris et al , 2006) er preget av personlige og følelsesmessige bånd mellom medarbeiderne. Medarbeiderne er opptatt av å gjøre enn best mulig jobb for elevene, og kompetanseutvikling har som en følge av det, bred støtte i kulturen.

Det er følelsesmessige og personlige bånd mellom medarbeiderne

Arbeidsmiljøundersøkelsene 2005, 2007 og 2009 viser at det er svært godt samarbeid og trivsel mellom kollegene. Resultatene ligger langt over landsgjennomsnitt og gjennomsnittet for Grimstad kommune. Ansvarsgruppen fremholder at det er et svært godt arbeidsmiljø ved skolen. De viser både til rekken av arbeidsmiljøundersøkelser, og at en ekstern konsulent har slått dette fast. Også medarbeiderne viser til det gode arbeidsmiljøet, i flere av våre individuelle intervju og i gruppeintervju. Våre observasjoner i felles personalmøter og avdelingsvise dialogkaféer, gir oss et bilde av en lett, uformell og humoristiske tone mellom medarbeiderne. I gruppeintervju høsten 2009, viser medarbeiderne til at det gode samarbeidet er preget av respekt og likeverd.

Som en kontrast til dette, får vi av ledelsen dokumentert et økende sykefravær i perioden 2006-2008. I arbeidsmiljøundersøkelsen våren 2009, sier en liten gruppe av medarbeiderne at de opplever mobbing, og at det er vanskelig å si ifra om kritikkverdige forhold.

Et *arbeidsfellesskap* (Illeris et al, 2006) med tette og personlige bånd mellom medarbeiderne, er slik vi ser det, et tydelig *kulturuttrykk* (Bang, 1995) på Langemyr. Medarbeiderne trekker fram verdiene respekt og likeverd som et kjennetegn på arbeidsmiljøet. Spørsmålet er om

dette i tillegg til å være *artefakter*, også er en del av de observerbare *verdiene* på Langemyr (Schein, 1987)? Vi møter høy trivsel og godt samarbeid i mange ulike undersøkelser. Det gir grunn til å anta at vi her har med noen verdier å gjøre, som medarbeiderne er blitt enige om. Enigheten er ikke oppstått i den forstand at det er formelt vedtatt, men den er vokst fram over tid med felles erfaringer. Verdiene er vokst fram innenfra i organisasjonen på en uformell måte (Christiansen et al, 2009). Dette viser seg ikke bare som en felles forståelse ved at mange sier at det er et godt arbeidsmiljø ved Langemyr, men også gjennom hvordan man handler i hverdagen, og ved *avgjørende hendelser* (Schein, 1987).

Vi møter i våre gruppeintervju, hendelser der det var krevende for medarbeiderne å se skolens grunnverdier. Det kan tyde på at medarbeiderne ikke er vant til å tenke på verdiene i relasjonen mellom kolleger. Det også kan bety at verdiene til en viss grad har satt seg i ryggmargen på medarbeiderne, og blitt til taus kunnskap om verdier i bruk. Kanskje kan vi si at verdiene her "*markerer en blind plett*" (Thyssen, 2007, 129)? Medarbeiderne ser verden med verdien, men de ser ikke verdien i seg selv. Ved at vi som *outsidere* stiller en del spørsmål til deres praksis, blir det klarere for *insiderne* (Schein, 1987) hvilke *verdier* som ligger under deres handlinger.

Til tross for de sterke og personlige bånd mellom de ansatte, opplever noen at det er vanskelig å komme med berettiget kritikk. Vi spør om dette er en tendens til *harmonisering* (Enderud, 1987), noe vi vil komme nærmere inn på under punkt 4.3.2.

Medarbeiderne har et sterkt ønske om å gjøre en beste mulig jobb for elevene

En sterk idealistisk holdning i forhold til å gjøre en best mulig jobb for elevene, er også et gjennomgående funn på Langemyr. "*Vi er her for elevene*" og lignende utsagn møter vi ofte i intervjuene. Ved høyt fravær i organisasjonen, har tiden til å være sammen med elevene, første prioritet. I gruppeintervju høsten 2008 og 2009 får vi høre at det er en selvfølge at andre arbeidsoppgaver må vike for elevenes behov. Særlig miljøarbeidere og miljøterapeuter opplever dette, men også pedagoger og avdelingsledere trår til i slike situasjoner. Det kommer også frem at det er en viktig del av medarbeidernes integritet, å få gjøre en så god jobb som mulig for elevene. Det er målsettingen også når man opplever utagerende elever. I slike situasjoner opplever medarbeiderne et godt og tillitsfullt samarbeid. Det respekteres at man er forskjellige, og reagerer ulikt i en presset situasjon. De sier selv at de opplever å være likeverdige, selv om de håndterer situasjonene forskjellig.

Et arbeidsfellesskap med sterk idealistisk holdning i forhold til å gjøre en best mulig jobb for elevene, er også slik vi ser det, et tydelig *kulturuttrykk* (Bang, 1995) på Langemyr. Det er grunn til å tro at dette kan forstås som mer enn *artefakter* (Schein, 1987), siden dette jevnt over prioriteres i hverdagen, og ved *kritiske hendelser*. Ved høyt fravær og særlig krevende arbeidssituasjoner med elever som utagerer, viser våre funn at man strekker seg langt for elevene. Flere medarbeidere sier at å gjøre en god jobb for elevene, er en viktig del av deres integritet. Verdien av elevarbeidet kommer også til uttrykk ved at de snakker engasjert og med innlevelse, når elevene er tema. Vi velger her å se på følelsene som et uttrykk for verdiene som ligger til grunn (Grelland, 2007).

Fordi vi møter dette engasjementet så gjennomgående i så mange undersøkelser tolker vi dette som mer enn *uttrykte verdier*, og spør om ikke dette må forstås som *verdier i bruk* (Argyris og Schön i Jacobsen 2008). Det er svært krevende både for medarbeiderne selv og oss som aksjonsforskere å si noe sikkert om *verdier i bruk*. Schein (1987) sier at dette er det samme som de grunnleggende antakelsene i en organisasjon. Vi er derfor svært tilbakeholdende med å slå noe fast, men nøyer oss med å la dette spørsmålet være åpent.

Kompetanseutvikling med bred støtte i kulturen

Langemyr har et sterkt fokus på kompetanseheving for alle yrkesgrupper. Det fokuseres på at den enkelte medarbeider er autonom ved å være i egen utvikling til nytte for både elevene og arbeidsplassen. Vi har fått et bredt bilde av dette gjennom dokumentanalyse og en rekke intervju. Det er lagt ned et betydelig arbeid i utarbeidelse av kompetanseplaner, og det er sentralt for Langemyr å fremstå som et ressurscenter med høy kompetanse. På skolens hjemmeside og i utredningsdokumenter om Langemyrs framtid, er det kompetansen som blir framholdt som en av skolens viktigste verdier. Selv om økonomien er stram, legges det vekt på kompetanseutvikling knyttet til jobben med elevene. "*Når vi ber om å få dra på kurs knyttet til utfordringer med enkelt elever, sitter pengene løst, selv om det ellers er vanskelig å få pengene til å strekke til*", ble sagt av en medarbeider høsten 2008.

Ledelsen sier at man tilstrever en rettferdig fordeling av tid til å dra på kurs. Noen hadde hevdet at det var en skjev fordeling, men ved utsjekking fant man at det var jevnt fordelt. Medarbeiderne uttrykker i gruppeintervju høsten 2008 og 2009, sterk støtte til dette fokuset på

kompetanseutvikling, selv om det er krevende i perioder med høyt sykefravær. Ledelsen deler denne oppfatningen, men sier også at det er enkelte medarbeidere som viser liten interesse for kompetanseutvikling.

Vi ser at det deles mye kompetanse i de enkelte miniteam. Det er en læringsarena, som gjennomgående løftes frem. Det er behandlet under punkt 4.2.2. Her kan man gå gjennom og lære av vanskelige opplevelser. De fleste oppleves likeverdige, og samarbeidet er preget av respekt for hverandre. Pedagogene framhever i gruppeintervju høsten 2009, at det oppstår mye læring når ulike yrkesgrupper snakker sammen.

Kompetanse og kompetanseutvikling er en av Langemyrs sentrale *artefakter* (Schein, 1987). Både internt og eksternt blir dette framholdt. Vi spør oss om dette også er en *verdi* (ibid) i organisasjonskulturen? Er denne utviklingen av kompetente og autonome medarbeidere mer enn festtaler og fine dokumenter? Læring i arbeidsfellesskapet handler om å gjøre jobben enda bedre ved både tilpassning og nytenkning. Illeris (2006) sier at dette ofte fører til at korttidsutdannede tilpasser seg, og langtidsutdannede driver nytenkning. På Langemyr ser det derimot ut til at det i stor grad er et likeverdig fokus på kompetanseutvikling for de fleste medarbeidere og alle yrkesgrupper. Vi har sett at pedagogene har en ledende rolle i miniteam og ved utvikling av planer. Kan det tenkes at når pedagogene dominerer kompetanseplaner, tilpasser andre seg, og aksepterer det uten å lage bråk? Vårt hovedinntrykk, basert på uttalelser i gruppeintervju, er at pedagogene leder dette kompetansearbeidet med respekt for de øvrige yrkesgrupper og at alle som ønsker det får delta i kompetanseutviklingen.

Vi har tidligere vært inne på at dette sterke fokuset på kompetanseutvikling kan bli til en belastning (punkt 4.2.7). Til tross for dette fremholder medarbeiderne *verdien* av å hele tiden ha den best mulige kompetansen for å møte elevene. Vi spør oss om dette kan betegnes som *verdier i bruk* (Argyris og Schön i Jacobsen 2008), fordi dette prioriteres høyt også i krevende situasjoner?

Oppsummert er den dominerende oppfatningen, slik vi finner den på Langemyr, at elevene har første prioritet, og at medarbeiderne gjør en best mulig jobb ved å stå samlet om denne oppgaven. Samhandlingen dem imellom, og ny læring oppfattes i grove trekk å være motivert ut fra elevens beste. Dette kan sees som tydelige *artefakter* (Schein, 1987). Vi har ikke grunnlag for å slå noe fast, men spør likevel om dette kan være en del av *verdiene* (ibid) i Langemyrs organisasjonskultur.

4.3.2 Langemyr preges av svake politiske fellesskap og harmonisering

Det gode arbeidsfellesskapet på Langemyr er lite preget av åpen kamp om kontroll. Vi ser få tendenser til statusjag og markerte maktdemonstrasjoner. Medarbeiderne samarbeider, og det synes ikke som det å skaffe seg stor innflytelse på arbeidsplassen er nevneverdige beskjeftigelser. Slike tema gjør seg gjeldende i sterke politiske fellesskap (Illeris, 2006). Vi ser også få spor av profesjonskamp og *arbeiderkollektivet* (Lysgaard, 2001). Derimot har Langemyr hatt en sterk ekstern kamp mot nedleggelse.

Varhet i møte mellom medarbeiderne

Det er et gjennomgående funn at medarbeiderne møtes med en varhet. Mange velger ofte å overse eller ”svelge” konflikter. Ofte ”feies konflikter under teppet” fordi de er redd for å såre andre. Flere sier i gruppeintervju høsten 2009, at det er lettere å ta opp faglige saker enn personlige saker. Særlig forhold som går på hvordan man behandler enkeltelever, ble framholdt som vanskelige å ta opp. Av redsel for å skade andres integritet, unngår man å ta opp slike saker.

Avdelingslederne sier i gruppeintervju høsten 2009, at det er lav terskel for medarbeiderne til å ta opp kritikkverdige forhold og problemer, og at man tilstrever å ta tak i konflikter før de blir varme. Dette gjøres i følge ledelsen ut fra en tanke om både integritet, respekt og likeverd. Avdelingsledelsen forteller at medarbeiderne er flinke til å komme med samarbeidsproblemer til dem. Samtidig sier de at det stopper ofte med dette, fordi medarbeiderne sjeldent ønsker at problemene skal tas videre. Dette oppleves som en slags ”lufting”. Man ønsker å klage, uten å gjøre noe mer konkret med de vanskelige forholdene. I refleksjonen rundt temaet sier en avdelingsleder: *”Det kan være de får klarlagt tankene gjennom å lufte et problem, og at man derfor ikke ser noen grunn til å gå videre med saken.”*

Det er utfordrende å ta opp kritikkverdige forhold med medarbeiderne, i følge ledelsen i det samme gruppeintervjuet: *”Vi er for snille, og strekker oss kanskje for langt i å tilpasse arbeidet til enkelte arbeidstakere på bekostning av de andre, og i noen tilfeller også på bekostning av elevene.”* Ledelsen mener at det i enkelte tilfeller er på sin plass *”å stramme inn på autonomien”*. Dette temaet kom også opp i gruppeintervjuene høsten 2009, med de ulike profesjonene. Vi fikk sterke fortellinger som viste både vellykkede og mindre vellykkede forsøk på å ta opp vanskelige saker mellom kollegaer.

I følge ledelsen foregår korrekser og veiledning i utgangspunktet på en skånsom og respektfull måte, hvor de sentrale verdiene blir ivaretatt. Når medarbeidere viser liten vilje til endring, og man gjentatte ganger kommer med en korreks, kan likevel grunnverdiene komme i bakgrunnen.

I en historie i gruppeintervju, hører vi om en leder som i en enkeltsituasjon oppleves å gå for langt i å stille krav. Medarbeideren unnskylder leder med at vedkommende sikkert mener det godt for elevene, eller at vedkommende selv har hatt en strevsom dag. Saken blir derfor ikke tatt opp i ettertid, selv om medarbeideren opplever at egen integritet og respekt ble krenket. Vedkommende sier at hun nå, lang tid etterpå, fremdeles har sterke følelser i forhold til denne hendelsen. ”*Hadde det gjentatt seg, så ville jeg tatt det opp, men jeg anser det for en engangshendelse*”, er svaret på spørsmålet om hvorfor hun ikke tok det opp. Flere av de andre i gruppeintervjuet gir uttrykk for å støtte en slik tanke.

En varhet i møte med kolleger, synes å være en del av Langemyrs organisasjonskultur. Enhver organisasjon vil være preget av det miljøet som omgir den, og Sørlandet er slik vi ser det, kjent for en forsiktighet og omgåelse av åpne konflikter. Varheten vi opplever kan sees i sammenheng med at den sørlandske kulturen er *vertskultur* (Schein, 1987) for Langemyr. Når medarbeiderne i gruppeintervju sammenholdt dette med verdien respekt, var det delte svar. Noen mente det var respektfullt å bite i seg uenighet, mens andre så dette som et tydelig tegn på mangel på respekt. Ser vi en tendens til *harmonisering* (Enderud, 1987)? I en harmoniforståelse av konflikter forutsetter man at fellesskapet går foran enkeltindividet. Konflikter forstås som misforståelser og unødvendig støy. Man ønsker raskest mulig å oppnå harmoni, og uenigheten blir sjeldent kjent for omverdenen (ibid). Vi spør oss om denne varheten i møte mellom medarbeidere kan henge sammen med fokuset på å gjøre en best mulig innsats for elevene. Vi har hørt og sett at arbeidsdagen er intens og krevende. Er det slik at man velger å ha fokus på elevene, isteden for å ta opp vanskelige saker mellom medarbeiderne? Det ville være nærliggende å benytte miniteam til å ta opp slike saker. Det kan også virke som om noen av medarbeiderne mangler åpenhet og mot til å håndtere vanskelige saker seg i mellom.

Også ledelsen synes å være preget av denne varheten i møte med medarbeiderne. Uttalelsen deres tyder på at ledelsen følger strategi O (Jacobsen, 2008) der utvikling og læring for den enkelte medarbeider er sentralt også ved veiledning og korreks. I våre intervjuer med ledelsen, er det gjennomgående at det er lettere å benytte verdibegreper for å forklare handlinger. Vi

tolker dette som at det faller lettere for dem å bruke slike meningsbærende ord. Ved intervju er det et kjent fenomen at ledere lettere tyr til offisielle standpunkt og påberopte verdier som harmonerer med virksomhetens uttalte mål (Repstad, 2004).

Medarbeideren som opplevde at en leder gikk for langt i å kreve innsats, fikk støtte av de andre i gruppeintervjuet på ikke å ta dette opp med lederen, til tross for at hun opplevde at hennes integritet og respekt ble krenket. Vi aner her en intersubjektivitet (Eide et al, 2005), der flere personer synes å dele samme bildet av virkeligheten. Men bildet blir ikke objektivt av den grunn. En måte å se dette på er at det viser en tendens til *harmonisering* (Enderud, 1987) som en vanlig strategi.

I de tilfellene medarbeiderne kommer til avdelingsleder med samarbeidssaker som er vanskelige, men som de ikke ønsker skal bli tatt opp, ser vi at dette kan være i tråd med det Langslet (2006) kaller en *klagerelasjon*. Det kan også være et tegn på at problemene kanskje ikke er så store likevel. Vi spør oss igjen om denne tilsynelatende mangelen på mot og åpenhet er en tendens til *harmonisering*, og om dette er av det gode for utviklingen mellom medarbeiderne på Langemyr.

Ikke bare harmoni

”Langemyr er ikke bare en blomstercamp” ble det spøkefullt sagt på et gruppeintervju høsten 2009, da all omtale av skolen gikk i positiv retning. Vi har også fått innblikk i noen eksempler på kamper og konflikter.

Gjennomgående funn viser at flere medarbeidere opplevde prosessen rundt fastsettelsen av grunnverdiene som smertefull. Dette blir nærmere beskrevet i punkt 4.4.5.

I gruppeintervju høsten 2009 med ledelsen og ansatte, har vi fått opplyst at det har vært noen få sterke motsetninger i enkelte miniteam. I noen av disse tilfellene har man måtte få hjelp av psykolog for å få samarbeid ”på skinner igjen”. Ledelsen sier at utsagn som: ”*hadde bare alle gjort som jeg sier, så hadde alt blitt bra*” tydelig viser mangel på respekt og likeverd mellom enkelte medarbeiderne i miniteam. Arbeidsmiljøundersøkelsen 2009 viser, som vi har vært inne på, godt fellesskap og trivsel mellom kolleger, men de viser også en liten gruppe som opplever mobbing og at det er en utfordring å si ifra om kritikkverdige forhold.

Det kan synes som om en avdeling oftere lar meninger brytes og kommer med kritiske innspill. Dette fikk vi et inntrykk av på avdelingsvise dialogkaféer. Her var det mange som uttalte seg kritisk til ledelsens håndtering av NAV prosjektet.

Disse ulike konfliktene er også en del av Langemyrs *kulturuttrykk* (Bang, 1995). De ligger ikke så opp i dagen, men medarbeiderne ved Langemyr har likevel valgt å dele disse med oss.

Verdikonflikter kan oppleves som et sykdomstegn, men også som et tegn på utviklingsarbeid (forelesning Amundsen, UiA 2008). Alvorlige samarbeidsproblemer i miniteam og mobbing representerer, slik vi oppfatter det, heller unntakene, enn hovedtendensen i miljøet. Like fullt er det grunn til å ta dette på alvor. Dette er jo en tydelig krenking av verdiene integritet og respekt, og kan ha stor betydning for de det gjelder, selv om gruppen er liten. På nasjonalt plan opplever om lag 5 % av arbeidstakerne mobbing. Enda flere opplever vanskelige arbeidskonflikter som ofte fører til fravær (NOU 2004: 5). Våren 2009 hadde vi dette som tema i vårt utviklingsarbeid ved Langemyr. Et av forbedringspotensialene viste seg da å være bedre rutiner og kultur for varsling av kritikkverdige forhold, jfr. ny § i arbeidsmiljøloven. Om samarbeidsproblemene i miniteam ved Langemyr kunne vært løst på et tidligere stadium ved bedre varsling, har vi ikke grunnlag for å si. Generelt er det kjent at det lønner seg å gripe inn i en konflikt så tidlig som mulig, før konflikten blir varm (forelesning Amundsen, UiA, 2008).

Det at en avdeling tilsynelatende lettere kommer med kritiske innspill, kan på den bakgrunn ses som et tidlig varsel som kan forbygge mer alvorlige hendelser og konflikter. En slik varslig vil kunne være med å bygge opp rundt verdiene integritet og respekt.

Få spor av profesjonskamp og arbeiderkollektiv

De ulike profesjonene er representert med hver sin fagforening på Langemyr. Likevel ser vi lite spor av politisk bevissthet og kamp mellom de ulike faggruppene og ledelsen. I møter med ansvarsgruppen, der både ledelsen og de tillitsvalgte er representert, møter vi lite åpen konflikt. Vi blir snarere slått av den harmonien som synes å råde. De ulike faggrupper har forskjellige oppgaver, men de fleste i gruppeintervju opplever at denne ordningen også fungerer ut fra verdiene respekt og likeverd. Det er faste formelle samarbeidsmøter på tvers av profesjonene i team og på avdelingene. I tillegg er det separat møter for de ulike profesjonene. Miljøterapeutene sier i gruppeintervju, at de har tatt opp det de opplevde som urettferdighet i

forbindelse med bemanning for elevene, når det er avslutningsfest for personalet (se punkt 4.2.2). De er skuffet over løsningen, og sier selv at den nye løsningen ble verre enn utgangspunktet, og at de føler seg misforstått. Vi har også hørt at miljøarbeiderne og miljøterapeutene i gruppeintervju høsten 2009, i noen grad sier ifra om andre forhold de opplever urettferdig ved foreldremøteordningen (se punkt 4.2.2) Ut over dette er det få spor av profesjonskamp vi har fått innblikk i.

I alle våre undersøkelser er det lite som tyder på at man må beskytte seg selv eller hverandre mot ledelsens krav. Det viser seg, som vi har vært inne på tidligere, at flere opplever større avstand til rektor, og at han har liten direkte innflytelse på arbeidet i skolehverdagen. Vi vet også lite om hvilke formelle krav avdelingslederne stiller til sine medarbeidere. Det vi leser i lokale undersøkelser våren 2008, er at avdelingslederne strekker seg langt for å gjøre en god jobb for både elever og medarbeidere. Medarbeiderne savner at ledelsen i større grad involverer seg i det daglige arbeidet, kommer det fram i arbeidsmiljøundersøkelsen våren 2009.

De uformelle kravene til engasjement og lojalitet, ser vi mye av på Langemyr. *”Du blir ikke lenge på Langemyr, dersom du ikke har en genuin interesse for enkeltelever”* er et utsagn fra gruppeintervju som tydelig viser dette. Langemyr har utstrakt bruk av team som driver hverandre, og som setter standarder for arbeidet.

Politiske fellesskap (Illeris et al, 2006) med åpen kamp ser vi lite av på Langemyr . Det er derimot et utstrakt og nært samarbeid på tvers av profesjonene, preget av likeverd og respekt. Mangel på politisk bevissthet kan likevel ikke skyldes mangel på samhandlingsmulighet. Hver faggruppe på Langemyr har regelmessig fagmøter for sin profesjon. Slik sett er det mulig å samle seg bak profesjonsbaserte krav om innflytelse. Hva er da grunnen til at vi ser så lite til slike uttrykk? Miljøterapeutene forteller at de skuffet over løsningen, når de tar opp ønsker om endring av rutiner for bemanning på SFO ved sommeravslutning for personalet. På den ene side kan det ha med å gjøre at man rett og slett ikke er så vant med å møte slike profesjonskrav. Når en så møter dette for eksempel i forbindelse med kravet om endrede rutiner i forbindelse med sommerfesten, blir det håndtert på en uheldig måte. På den andre side er kollegiet så samstemte i sin felles innsats for elevenes beste, at den *ideologiske kampen om lojalitet og engasjement* som man ofte finner på moderne arbeidsplasser (ibid) blir fraværende. Vi antar at det er som en følge av dette vi opplever harmoni mellom de forskjellige tillitsvalgte i våre møter. Det kunne tenkes at de nærmest av høflighet, eller for å

skape et ”fredelig” bilde, ikke løftet fanene når vi var til stede. Vi tror ikke dette stemmer, så lenge som vi har vært deltagende i prosesser på skolen. Derfor tror vi fraværet av profesjonskamp er reelt, og at det i stor grad skyldes det sterke verdifokus som er rettet mot elevene. Det er med andre ord nærliggende å slutte at det sterke *arbeiderfelleskapet* (Illeris et al, 2006), som vi var inne på over, er noe av årsaken til at det er lite rivalisering mellom de ulike faggruppene.

Medarbeiderne er i stor grad overlatt til seg selv og sine team, for å finne løsninger og mål i arbeidet. Dette er som vi har vært inne på i punkt 4.2.4, ikke uvanlig i moderne kunnskapsbedrifter. I mange tilfeller er dette en ledelsesmetode som kan virke svært disiplinerende og forpliktende på medarbeiderne, ved at teammedlemmene selv driver hverandre (forelesning Amundsen, UiA 2008). Flere uttalelser viser at det er uformelle forventninger til høy innsats for elevene. Samtidig etterlyser medarbeiderne mer involvering fra ledelsen i det daglige arbeidet. Vi ser dette som en forklaring på at det er få spor av *arbeiderkollektivets* (Lysgaard, 2001) mer uformelle forsvar mot ledelsens krav.

Kamp mot nedleggelse

Om det har vært lite intern kamp på Langemyr, så har det til gjengjeld vært mye kamp utad for å bevare Langemyr mot nedleggelse. Særlig det siste året har det vært samling mot en felles ytre fiende dvs. ”nedleggingsspøkelset” Ansatte, ledelsen og foreldre gjør sitt beste for å fremstille Langemyr i et positivt lys gjennom en rekke presseoppslag, småsnakk i lokalmiljøet og ren lobbyvirksomhet. Personalets brede og spesielle kompetanse, sammen med en særlig omsorg for unike elever, er bildet som er malt tydeligere og tydeligere i denne perioden. I avisutklipp på Langemyrs nettside finner vi følgende verdier i reportasjene:

Lillesandsposten, 17. mars 2009: unik kompetanse, levende miljø, variasjon, nærhet, trygghet.

Agderposten, februar 2009: glede og kreativitet.

Grimstad Adressetidende, 30. okt 2008: ro, trygghet, forutsigbarhet.

I tillegg til presseoppslag, har vi opplevd denne kampen på nært hold i personalmøter og i samtaler med ansatte og ledelsen. Engasjementet for å bevare Langemyr har vært stort.

Hva man gjør i en kritisk eller avgjørende situasjon, viser ofte en organisasjons *verdier* (Schein, 1987). En slik kritisk hendelse kan oppstå internt i organisasjonen, eller som en

ekstern utfordring til organisasjonen (Schein, 1987). På mange måter har det blitt klarere for medarbeiderne og omgivelsene hva Langemyr står for, gjennom denne kampen mot nedleggelse. I en slik situasjon, der det er viktig å bli likt av omverdenen, kan man lett påberope seg verdier (Argyris og Schön i Jacobsen 2008). En annen måte å se det på, er at den økte oppmerksomheten man har hatt omkring Langemyrs verdier i forbindelse med trusler om nedleggelse, kan ha bidratt til en økt etisk bevissthet (Thyssen, 2007). Gjennom et ytre press har man blitt tvunget til å tenke gjennom hva Langemyr står for, og man har satt ord på det som tidligere kanskje var mer ubevisst. Sett i sammenheng med det vi tidligere har skrevet under *arbeidsfellesskap* (Illeris et al, 2006) spør vi oss om ikke det er Langemyrs verdier i bruk, som kommer til uttrykk i denne kampen (Argyris og Schön i Jacobsen 2008).

Oppsummert ser vi at det er lite åpen kamp innad om kontroll og makt på Langemyr. Vi ser en tendens til *harmonisering*, ved at vanskelige saker og utfordrende samarbeidsrelasjoner mellom medarbeidere ofte ikke tas opp til diskusjon og refleksjon. Men vi ser også at det i noen saker er åpenhet og mot til å ta opp vanskelige forhold. En varhet i møte mellom medarbeiderne kjennertegner i hovedsak disse hendelsene. Det er lite rivalisering mellom de ulike fagprofesjonene. Gjennom Langemyrs aktive kamp mot nedlegging har det blitt tydeligere for dem selv og omgivelsene hvilke verdier som preger skolen.

4.3.3 Kulturelle fellesskap dannes i avdelingene

På Langemyr ser vi at hver avdeling i stor grad danner egne kulturelle fellesskap. I gruppeintervju høsten 2008 og 2009, kommer det fram at de ulike avdelingene er preget av grunnleggende forskjellig tenking og pedagogisk grunnsyn. En avdeling legger for eksempel stor vekt på struktur, en annen på det sosiale. Disse ulike kulturene har også sin forklaring i de ulike elevgruppers behov. Blant medarbeiderne opplever vi stor grad av lojalitet til avdelingen og avdelingsleder. Mange uttrykker i lokale undersøkelser våren 2008, stor respekt for den jobben som avdelingslederen utfører, og har mye positivt å si om sin nærmeste leder. Sterk identitet er knyttet til avdelingene for mange av medarbeiderne. Noen sier i gruppeintervju høsten 2009, at de ikke kan tenke seg å jobbe i en annen avdeling. Ledelsen bekrefter dette, ved å si at de bruker mye tid på å sette sammen avdelinger og team som kan fungere godt. De sier at dette også gjøres for å ivareta grunnverdiene.

En avdeling har jobbet mye med temaet samspill og relasjoner, og utviklet slagordet ”sett, hørt og møtt”. De framhever på gruppeintervju høsten 2008, at de ønsker å jobbe ut i fra verdier, mer enn metoder. I våre videre undersøkelser på skolen, danner vi oss et stadig tydeligere bilde av at denne avdelingen nærmest har utviklet en egen kultur rundt dette slagordet eller disse verdiene. Vi møter også uttalelser fra andre avdelinger, som skulle ønske de hadde mer av denne kulturen, som synes positivt også sett utenfra.

Verdiene respekt og likeverd blir ivaretatt ved at de eldre verdsetter de yngre, blir det sagt i et intervju. Samtidig har vi enkeltobservasjoner fra gruppeintervju, der nytilsatte blir tydelig motsagt av mer erfarne. Gjennomgående funn viser en sterk lojalitet fra nye og gamle medarbeidere for Langemyr som helhet, kombinert med en sterk lojalitet til avdelingene. Medarbeiderne kan hospitere i andre avdelinger, men velger å ikke gjøre det, kommer det fram i gruppeintervju høsten 2009. En som har skiftet avdeling sier at dette var en stor og til dels krevende overgang. Et utsagn lyder: ”Jeg kunne aldri tenke meg å jobbe i en annen avdeling”. Samtidig hører vi i gruppeintervju at flere savner møter på tvers av avdelingene, og at man kan lære av hverandre. Avdelingene som sådan er mindre enn 3 år gamle.

Kulturelle fellesskap dannes på grunnlag av felles verdier, normer og forestillinger som sammenbinder grupper på arbeidsplassen (Illeris et al, 2006). Den sterke avdelingsvise tilhørighet på Langemyr er basert på fellestrekk innen avdelingene, og ulikheter mellom avdelingene. Er dette medvirkende til å utvikle sterke avdelingsvise *subkulturer* (ibid)? Subkulturene med sine særegenheter kan være med å berike miljøet på Langemyr, men det kan jo også bli en utfordring, dersom det i enkelte avdelinger oppstår sterke *motkulturer* mot *felleskulturen* (ibid).

Slagordet ”sett, hørt og møtt” er et *verbal uttrykk* (Bang, 1995) som en avdeling er kjent for i hele Langemyrmiljøet. Det er slik en tydelig *artefakte* (Schein, 1987) for det denne avdelingen står for. På bakgrunn av våre funn, er det grunn til å tro at dette kan være mer enn artefakter, og stikker dypere ned i kulturen. Disse verdiene ser ut til å ha festet seg ”i hodene” (ibid) på medarbeiderne, slik at de raskt trekker disse fram i situasjoner der de behøves. Hvorvidt dette kan kalles en *verdi* på denne avdelingen vil vi være forsiktige med å uttale oss om, fordi dette kan være svært vanskelig å bedømme (ibid).

Dette er et eksempel på utviklingen av en egen kultur på en av avdelingene, men vi har også en rekke andre utsagn fra intervju som støtter opp om en slik ulik utvikling. Når en person gir uttrykk for at det er en stor overgang å bytte avdeling, kan dette også sees som et tegn på

skille mellom avdelingene. Vi vet ikke om flere har opplevd en slik overgang som stor. En annen forklaring på skillet mellom avdelingene kan være mangel på tid og overskudd til å møtes. Det er derfor vanskelig å danne seg et helt klart bilde av dette.

Det kan være en stor utfordring for nytilsatte å måtte orientere seg både om den *herskende kultur* og *subkulturene* (Illeris et al, 2006). Observasjoner der en nytilsatt ble tydelig motsagt av mer erfarne, kan være en illustrasjon på en slik utfordring.

Mye tyder på at avdelingenes ulikhet er dypt forankret gjennom sterke avdelingsvise kulturelle fellesskap, og at de avdelingsvise kulturene gir en opplevelse av integrering og fellesskap (ibid). Om det samtidig kan bli et konfliktfelt mellom disse ulike *subkulturene* er det vanskeligere å se noen tegn til.

4.3.4 En samlet vurdering av de tre fellesskapene

Skillet mellom de tre fellesskapene er analytisk. I praksis er disse vevd inn i hverandre (Illeris et al, 2006). En analyse av dem hver for seg, gir likevel etter vår mening et godt utgangspunkt for å danne et bredt bilde av det sosialt kulturelle læringsmiljø ved Langemyr. Når vi forsøker å trekke dette sammen til en helhet, ser vi samtidig etter spor av verdier i sammenvevingen av disse fellesskapene.

Kombinasjonen av *sterkt arbeidsfellesskap* og *svakt politisk fellesskap*, synes å føre til et stort fokus på hovedoppgaven til Langemyr, om å gi elevene et best mulig tilbud. Integriteten til medarbeiderne blir ivaretatt ved at de får gjøre en jobb som de selv opplever som viktig og svært meningsfull. Medarbeiderne opplever likeverdighet i arbeidsfellesskapet. Vi ser dette særlig gjennom tette samarbeidsrelasjoner mellom medarbeiderne, og lite fokus på profesjonskamp. Tendensen til *harmonisering* kan forklares ved at det sterke elevfokuset i hverdagen, i noen grad overskygger uenigheter og konflikter mellom medarbeiderne. En annen forklaring er at harmoniseringen skyldes mangel på mot og åpenhet. Langemyrs kamp for å unngå nedleggelse, er en *kritisk hendelse* som kan synes å ha forsterket elevfokuset.

Sterkt arbeidsfellesskap og *sterke avdelingsvise fellesskap* synes også å føre til et stort fokus på å gjøre en best mulig innsats for elevene. Medarbeiderne opplever jevnt over å bli regnet med, og tatt på alvor, og på denne måten vist stor respekt. For medarbeiderne kan dette samtidig oppleves som et stort, uformelt forventningspress. Skal man regnes med, må man yte i forhold til elevene. De nære personlige relasjonene i arbeidsfellesskapet blir forsterket innen de avdelingsvise fellesskapene. Samtidig ser det ut som om samhandling og læring på tvers av

avdelingene reduseres. Det er slik vi ser det, først og fremst et uttrykk for de sterke avdelingsvise kulturene.

Svakt politisk fellesskap og *sterke avdelingsvise fellesskap* gir sammen et godt grunnlag for tett samarbeid, preget av lite motsetninger på tvers av profesjoner. Samarbeidet mellom profesjonene er i all hovedsak preget av likeverd og respekt. Når medarbeiderne er lite opptatt av profesjonskamp, blir arbeidsidentiteten i større grad knyttet til den sterke avdelingskulturen enn til profesjonene. Kampen mot nedlegging har likevel virket samlende på Langemyr, slik at mye av lojaliteten og identiteten også er knyttet opp mot det store fellesskapet.

I det følgende vil vi se på hvordan den enkelte medarbeiders læringsforløp møter både det sosial- kulturelle læringsmiljø og det teknisk- organisatoriske læringsmiljø. Samlet fremstår dette som arbeidsplassens læringsrom (Illeris et al, 2006).

4.4 Spor av grunnverdiene i det individuelle læringsforløp

Enkeltpersoners læringsforløp foregår gjennom hele livet, og på svært ulike arenaer (Illeris et al, 2006). Arbeidsplassen er en slik arena, og vi har tidligere sett på læringen som foregår i det teknisk- organisatoriske og det sosial- kulturelle læringsmiljø. Illeris kaller dette for læringens sosiale og samfunnsmessige dimensjon. Læringens innholds- og følelsesmessige impulser formidles gjennom denne dimensjonen, men de tilegnes gjennom den kognitive/ innholdsmessige dimensjonen og den psykososiale/følelsesmessige dimensjonen (ibid).

Når vi nå skal fokusere på spor av skolens grunnverdier i disse dimensjonene, ser vi på noe av læringen som foregår i skolens sammensatte faggruppe. Fordi følelser og verdier ofte er knyttet til hverandre, ser vi spesielt på hvordan den følelsesmessige dimensjonen spiller inn. Da vi forholder oss til et vidt lærings- og kompetansebegrep er det naturlig å se på læringsprosesser som også går utover den rent faglige læringen. Vi inkluderer slik både fagkunnskap, ferdigheter og holdninger(ibid).

4.4.1 Respekt for ulik kompetanse

Funn fra kompetanseutviklingsprosjektet høsten 2008, viser at det er mye, høy og variert kompetanse på Langemyr. Blant de kortidsutdannede finner vi hovedsakelig barne- og ungdomsarbeidere, men også medarbeidere med yrkeserfaring som frisør og kokk. De fleste langtidsutdannede er spesialpedagoger, men også psykolog og fysioterapeut finnes i personalet. Fra ledelsens side, legges det opp til at ansatte fra alle yrkesgrupper får utvikle aktiviteter for elevene. Flere medarbeiderne sier at de i stor grad opplever respekt for alle typer kompetanse. På gruppeintervju høsten 2008, framheves det som positivt at også uformell kompetanse, eksempelvis snekring og matlaging, verdsettes. På samme måte oppleves det positivt at medarbeidere som har spisskompetanse innen et spesielt fagfelt, eksempelvis Marte Meo, får anledning til videreutvikling og fordypning. Vi har enkeltfunn der det påpekes at den uformelle kompetansen burde være mer synlig i kompetanseplanene.

Funn fra gruppeintervjuene i kompetanseutviklingsprosjektet høsten 2008, viser at medarbeidere fra alle faggrupper er opptatt av egen læring. Den lokale undersøkelsen våren 2008 viser at det i stor grad legges opp til kompetanseutvikling, og at det er høy grad av læring gjennom jobben. I de lokale undersøkelsene kommer det fram at de fleste medarbeiderne opplever vektleggingen av faglig utvikling som positiv. Samtidig uttaler flere kortidsutdannede at de har lite eierforhold til kompetanseplanene, blant annet fordi det er for høytsevendende språk i disse. Vi møter utsagn som *"de utdanna sjonglerer med ordene"*. Uttrykket *"faglige allergikere"* ble av en langtidsutdannet brukt om denne kategori medarbeidere. Vi har også funn der langtidsutdannede påpeker at enkelte prosesser kan tendere til å bli for generelle for å passe for alle.

Dette at så mange yrkesgrupper er representert, er unikt for Langemyr i forhold til offentlig skole. På bakgrunn av våre funn, har vi et inntrykk av at mulighetene som ligger i denne sammensatte faggruppen utnyttes godt. Når kompetansen til den enkelte verdsettes på en slik måte at det får reell betydning i planlegging av kompetanseutvikling, antar vi at dette er med på å skape motiverte medarbeidere. Det at man vektlegger både breddekompetanse og spisskompetanse, formell og uformell kompetanse gir grunn til å tro at opplevelsen av respekt for kunnskapen man har øker. Kanskje vil respekten for uformell kunnskap, bli enda mer framtrædende, hvis denne kunnskapen blir mer synlig i kompetanseplanene, slik enkelte medarbeidere foreslår? Samtidig vil det alltid være en balanse her, og dette at Langemyr er en utdanningsinstitusjon, taler for at den formelle kompetansen vies størst plass.

Den sammensatte faggruppen består av mennesker med ulik økonomisk og kulturell kapital (Illeris et al, 2006). Den ballast de bringer med fra både utdanning, arbeidserfaring og sosial bakgrunn, spiller en rolle i forhold til hvor komfortable de er med for eksempel bruk av fagspråk. Det er ofte et skille mellom de som er gode med praktisk, erfaringsbasert kunnskap og de som gjør mer bruk av teoretisk kunnskap (ibid). Slik vi tolker funnene våre, ser vi at dette skillet også eksisterer på Langemyr, og kan skape enkelte indre spenninger. Slik det framstår for oss er likevel respekten for ulik kompetanse, og likeverd mellom faggrupper verdier som synes å stå sterkt i denne sammenhengen.

4.4.2 Verdifulle individuelle læreprosesser

Når vi i gruppeintervjuene høsten 2009 ser på *kritiske hendelser*, fokuser vi også på læringsaspektet i disse hendelsene. Flere medarbeidere hevder at uenigheter kan skape læring, og vi møter uttalelser som ”*hvis man tør å ta opp vanskelige tema med andre, risikerer man å lære mye selv*”. På lederintervjuet forteller en leder at hun har god erfaring med å anonymisere et konkret problem, og ta dette opp på avdelingsmøte. Refleksjonen rundt det aktuelle problemet, førte slik hun ser det, til en positiv endring på kort sikt.

Når vi samtaler om *kritiske hendelser*, ser vi at noen medarbeidere enkelt knytter grunnverdiene opp til læringsprosessene, mens andre synes det er utfordrende. Vi observerer at særlig ledergruppen lett setter verdier på de *kritiske hendelsene*. Respekt og likeverd er de verdiene som oftest trekkes frem, men også autonomi og integritet nevnes.

Funn fra individuelle intervju våren 2009, viser at mange av deltakere i NAV prosjektet uttrykker at de ved å lære om ulike personlighetstyper, tenker på en grunnleggende ny måte i samarbeidsrelasjoner. Flere medarbeidere sier at prosjektet har ført til at de er blitt mer åpne, og fått en større toleranse for andre. De sier også at det i større grad enn tidligere, er lettere å si i fra til en kollega hvis man irriterer seg på noe. Vi møter liknende enkeltuttalelser på gruppeintervju høsten 2009.

De individuelle læreprosesser foregår i stor utstrekning på Langemyr. Når man ser på NAV – prosjektet og læringen der, må vi kunne si at det vitner om en respekt for enkeltmennesket. En slik satsing på individet, og læring om egen person, hører nok til sjeldenhetene i skoleverket. Det er grunn til å tro at en slik prosess vil styrke medarbeidernes integritet. De lærer seg selv bedre å kjenne, hvordan de reagerer og tenker. Samtidig fremmes respekten for at man er ulike.

Vi antar at prosjektet, for en del av deltakerne, fortonte seg som *transformativ* læring (Illeris et al, 2006). Denne læringen fører med seg en dyp, strukturell forandring i måten vi tenker på, og kan føre til en ny livsforståelse (ibid). På organisasjons nivå handler dette om det Argyris og Schön (Levin og Klev, 2006) kaller ”double loop learning”.

En *akkomodativ* læring kan eksempelvis finne sted ved konflikter og *kritiske hendelser*. Det er en type læring som overskrider det man tidligere har lært (Illeris et al, 2006). Dette er også i tråd med Kolbs erfaringsbaserte læringsssyklus (Levin og Klev, 2006), der utgangspunktet er konkrete erfaringer som man reflekterer over. Refleksjonen fører til en forståelse, som igjen gir grunnlag for nye handlinger og refleksjoner. Hvis man stadig møter seg selv i døra, tvinges man til å tenke om igjen. Refleksjonen er avgjørende for om slik læring oppstår. Dette at det også legges opp til slike prosesser på avdelingsmøter, synes positivt, og legger til rette for at flere kan lære med utgangspunkt i et konkret problem som generaliseres. Her går man fra individuelle læreprosesser, og løfter det frem for andre, slik at det nærmest blir en kollektiv læring også. Det er verdifullt at individene på denne måten lærer i fellesskap.

Vi aner noen spor av grunnverdiene i de individuelle læreprosessene. Når vi i intervjuer ber medarbeiderne om å trekke frem verdier som gjør seg gjeldende i ulike individuelle situasjoner, oppleves det for mange unaturlig og noe anstrengt å koble det opp mot grunnverdiene. Det kan handle om at man er ukomfortabel med denne type refleksjoner rundt verdier. På en annen side er det grunn til å tro at verdiene kan sitte i ryggmargen, og aktiveres ved ulike hendelser som måtte inntreffe, uten at man tenker på det.

4.4.3 Følelsene får fram verdiene

I våre møter, observasjoner og prosesser på Langemyr møter vi mye *glede*. Fellesskapet bærer preg av god stemning, humor og en gemyttlig tone. Det er, som vi har vært inne på i punkt 4.3.1, et gjennomgående funn at arbeidsmiljøet er godt, og preges av høy trivsel

Når vi i gruppeintervjuene fokuserer på *kritiske hendelser*, provoserer vi de vanskelige følelsene fram. Enkelte miljøarbeidere og miljøterapeuter uttrykker *irritasjon* når de forteller oss at de ikke får tilbud om å delta på foreldremøter. De sier selv at dette strider med verdiene respekt og likeverd, og opplever det som urimelig at ikke de som tilbringer mest tid sammen med elevene skal få være med på dette. Det er også et gjennomgående funn at det uttrykkes mye frustrasjon over manglende tid (se mer om dette punkt 4.2.7).

Flere medarbeidere uttrykker en *fortvilelse* over kollegaer som, av ulike grunner, ikke strekker til i jobben sin. Det samtales engasjert mellom medarbeiderne om hvordan man skal gripe an slike problemer. Flere sier at de har medfølelse med kollegaer som sliter, samtidig er det et gjennomgående tema at man er redd for å konfrontere dem med problemene. Noen medarbeidere sier at de kjenner på en *frykt* for å bryte ned og ødelegge, og en respekt for at mennesker er sårbare og skjøre. Verdien integritet trekkes i denne forbindelse fram, og det fokuseres på hvor utfordrende det er å unngå å såre. Enkelte bruker uttrykket *å bevare den andre uskadd*, slik det står i faglig plattform. Redselen for at *den andre* skal bli *sint*, oppgis også som en grunn for at personlige problemer ikke tas opp. Noen medarbeidere sier også at det handler om mangel på åpenhet og mot. Når medarbeiderne forteller om kritiske hendelser, observerer vi følelsene gjennom kroppsspråket. Vi hører sukk, ser blanke øyne eller hører skjelving i en stemme. En medarbeider sier: ”*Jeg kjenner blodpumpa går for fullt, bare jeg snakker om dette*”.

Følelsene vi observerer når det samtales om *kritiske hendelser*, kan sette oss på sporet av verdiene til den enkelte medarbeider. Vi kan også få et inntrykk av om skolens fire grunnverdier er virksomme og oppleves som aktuelle, uten å spørre om dette eksplisitt. I samtalen rundt disse hendelsene, opplever vi at medarbeiderne er svært åpne og viser tillit til både oss og hverandre. Vi har sett at medarbeiderne i noen grad knytter hendelsene til verdiene respekt, likeverd og integritet. Samtidig sier dette ikke så mye, fordi dette kan være påberopte verdier (Argyris og Schön i Levin og Klev, 2006) som kommer fram fordi vi spør om det direkte, eller indirekte gjennom verdikortene. Følelsene er uttrykk for våre individuelle verdier, og viser hva som har betydning for oss. I møtet med *den andre* er følelsene min umiddelbare respons. Disse første følelsene er ubevisste og ureflekterte, og kommer ofte til syne gjennom ytre tegn (Grelland, 2005). De ytre tegnene hos medarbeiderne taler for seg selv, og er med på å sette oss på sporet av verdienes betydning på for den enkelte. Vi observerer at mange medarbeidere viser et ekte engasjement når de snakker om å kunne møte en kollega som sliter, på en god måte. Denne observasjonen kan si oss noe om en grunnleggende respekt for andre mennesker. Vi møter en grunnholdning preget av omsorg. Man har fokus på å ta vare på hverandre, og på å bevare integriteten til hverandre. Samtidig ser vi at medarbeiderne reagerer med sinne og skuffelse hvis de selv føler seg behandlet på en mindreverdig eller respektløs måte. Dette sier at fravær av disse verdiene oppleves som uakseptabelt.

I forhold til å ta opp vanskelige saker med en kollega, ser vi sprik mellom det som uttrykkes som ideal, og det som faktisk gjøres. Vi har tidligere trukket fram enkeltfunn, der vanskelige saker er blitt tatt tak i, og resultatet synes å være vellykket. Samtidig har vi funn som viser at slike konfrontasjoner ofte unngås. Vi har i punkt 4.3.2 vært inne på at vi ser tendenser til harmonisering på Langemyr. Det kan synes som om medarbeiderne har en bevissthet om hvilke verdier som fordrer en bestemt handling, men at veien fram til å aktivere handlingen likevel er vanskelig.

Når vi fokuserer på *kritiske hendelser* er det helt naturlig at det er vanskelige følelser som sinne, irritasjon og fortvilelse som aktiveres. Samtidig vil vi framheve at vi møter mye *glede* på Langemyr. Grelland (2005) sier at gleden er en grunnholdning som viser at tilværelsen er god. Humor og trivsel kan også betegnes som verdier (forelesning, Bergdal, UiA 2009), og vi ser mange spor av disse verdiene i miljøet på Langemyr.

4.4.4 Jevnt over læringsmotiverte medarbeidere

Vi møter mange medarbeidere, som uttrykker motivasjon for arbeidet. Dette at jobben oppleves som meningsfull i seg selv, er et gjennomgående funn. Det er også gjennomgående at medarbeiderne er fornøyd med kompetanseutviklingen på Langemyr. "*Ledelsen er raus med å la oss delta på kurs*" er en uttalelse vi møter jevnlig.

Den lokale undersøkelsen våren 2008, viser at medarbeiderne har gode påvirkningsmuligheter, og at de føler seg *sett, hørt og møtt* på ønsker og behov. I forbindelse med NAV prosjektet, sier en stor del av deltakerne at det var en positiv og motiverende opplevelse å delta. Egenverdien i å bli valgt ut trekkes fram som viktig. "*Positivt at det finnes rom for at noen kan føle seg utvalgt*" og "*å få lov til å være med i prosjektet føles som en belønning for nærvær*" er uttalelser vi møter på de individuelle intervjuene. På den andre siden har vi funn som viser at de som ikke fikk delta, opplevde dette som urettferdig.

Vi ser at motivasjon for læring i stor grad henger sammen med muligheten til å bruke sine evner, og utvikle seg både faglig og personlig. Dette er også i tråd med trenden i *det nye arbeidslivet* (Limborg, *Risiko og forebygging i "det nye arbeidsliv" set i et arbeidsmiljøperspektiv*. Tidsskrift for ARBEJDSLIV, nr 3, 2003), der den enkelte medarbeiders mulighet til selvutvikling står i sentrum. Verdier som fleksibilitet, mening og kvalitet er sentrale i denne sammenhengen (ibid). Gjennom satsing på kompetanseutvikling,

viser ledelsen at dette er verdier som også er i fokus på Langemyr. Personlighetsutvikling og meditasjon står sentralt i NAV prosjektet. Slik vi oppfatter det har dette vært en svært verdifull opplevelse for mange medarbeidere. Dette å bli sett som enkeltindivid virker motiverende og meningsfullt.

4.4.5 Verdidebatten utløste motstand

Den brede prosessen i forbindelse med fastsettelsen av de fire grunnverdier betegnes av enkelte medarbeidere som smertefull. Det fortelles om sterke motstridende meninger om verdier. På gruppeintervjuene høsten 2008, sier flere at de dårlige erfaringene fra prosessen rundt faglig plattform, gjorde at de meldte seg mer eller mindre ut da kompetanseplanen stod i fokus. Motstanden forklares med diskusjoner på for høyt nivå, unødvendig bruk av tid, og personer med stor dominans. På den andre side har vi funn som viser at mange av medarbeiderne opplevde prosessene rundt kompetanseplanene som gode og interessante, og derfor ikke følte trang til motstand eller forsvar.

Vi spør oss om vanskelighetene rundt utvelgelsen av grunnverdiene handlet om faglig stolthet, eller *fagidentitet* (Illeris et al, 2006). Sterk fagidentitet kan være til hinder for læring. Denne skepsisen kan bunne i at man er knyttet til sitt eget fagområde, eller sin egen faggruppe, og slik umottakelig for noe nytt. En miljøterapeut kan, på bakgrunn av sin profesjon, være genuint opptatt av barnets autonomi. I møtet med en miljøarbeider, som tilhører en gruppe med mindre bruk av en slik terminologi, kan det oppstå diskusjoner og uenigheter.

Det kan også tenkes at debatten rundt verdiene ble så sterk fordi den fikk frem forsvarsmekanismene som ligger i *hverdagsbevisstheten* (ibid) til enkeltmennesker. Denne bevisstheten handler om at alle mennesker innehar forforståelser, og hvis påvirkninger utenfra ikke passer med disse, så avviser eller forandrer man dem automatisk (ibid). Kanskje forbinder noen verdien respekt utelukkende med noe negativt, på grunn av personlige erfaringer fra tidligere i livet? Det kan da være vanskelig å gå god for en slik verdi. Hverdagsbevisstheten kan også være farget av de kollektive verdiene (Schein, 1987) på de ulike avdelingene. På Langemyr har en avdeling for eksempel sterkt fokus på struktur, en annen på sosialt samspill. Den sterke tilhørigheten kan gi utslag i en debatt omkring hvilke verdier som er viktigst.

Psykisk motstand mot læring er en mer bevisst handling, og innebærer en aktiv motstand mot konkrete læringsmuligheter (Illeris et al, 2006). Kanskje ser vi noe av dette da enkelte

medarbeidere ikke ville engasjere seg i arbeidet med kompetanseplanene. En stille motstand hadde vokst fram på grunn av tidligere erfaringer. Vi ser at verdidebatten utløste mye engasjement både positivt og negativt. Det kan synes som om debatten medvirket til at medarbeiderne fikk større fokus på verdiene, enn hvis de hadde blitt innført av ledelsen uten å involvere dem. Dette at det ble lagt til rette for brede prosesser, sier noe om at verdiene likeverd og demokrati er viktige. Mengden av selvstendige, autonome kunnskapsarbeidere (Ekman, 2004) på Langemyr kan ha påvirket debatten. Uttalelsen om diskusjoner på høyt nivå og dominerende personer, kan tyde på respektløshet i enkelte tilfeller. Dette fraværet av respekt kan gå i begge retninger, både ved at de som føler seg ukomfortable med faglige begreper ikke respekterer dem som bruker dem, og motsatt.

Vi ser at det foregår ulike former for læring blant de ansatte på Langemyr, og at verdiene er med på å prege prosessene, positivt når de er tilstede og negativt når de er fraværende. Følelser får ofte fram de verdiene som har betydning for medarbeiderne, og man kan slik kalle følelsesuttrykk for verdiuttrykk (Grelland, 2005). Disse uttrykkene aktiveres ofte når vi møter andre mennesker. Vi skal i det følgende se på sammenhenger mellom individuelle læringsprosesser og det sosiale læringsrom på Langemyr skole.

4.5 Sammenhengen mellom arbeidsidentitet og arbeidspraksis på Langemyr

For å finne spor av verdiene i sammenhengen mellom arbeidsidentitet og arbeidspraksis, må vi forsøke å trekke noen linjer mellom de ulike læringsmiljøene på Langemyr. En arbeidspraksis etableres eller bygges gjennom et samspill mellom det teknisk- organisatoriske læringsmiljø og det sosial- kulturelle læringsmiljø. Samtidig står arbeidspraksisen i sammenheng med individet og den individuelle identitet. Arbeidsidentiteten etableres tilsvarende i samspillet mellom det kognitive og den følelsesmessige dimensjon. Den henter samtidig impulser fra arbeidspraksis, altså det sosiale miljø. Identitet ses på som en individuell størrelse, og en sosial, samfunnsmessig størrelse (Illeris, et al, 2006). Vi vil nedenfor vise eksempler på hvordan enkelte funn i de respektive læringsmiljøene møtes i en arbeidspraksis. Spesielt er vi opptatt av hvordan verdier som ligger i læringsmiljøene, svekkes eller styrkes i dette møte.

4.5.1 Verdier i arbeidsplassens læringsrom. Forbindelseslinjer mellom det teknisk-organisatoriske læringsmiljø og det sosial- kulturelle læringsmiljø.

Det læringsrommet som arbeidsplassen representerer, kan åpne mulighetene for læring i det daglige arbeid, men det kan også begrense disse mulighetene (Illeris et al, 2006). Innenfor dette læringsrommet møter vi det teknisk-organisatoriske og det sosial- kulturelle læringsmiljøet (jmf figur 2 punkt 2.5.1).

Eksempel a): Arenaer for samhandling og harmonisering. På grunnlag av våre funn, som vi har drøftet tidligere, ser vi at Langemyr har mange forskjellige arenaer hvor det er rom for samhandling og læring mellom medarbeiderne. De fleste av disse er tilrettelagt i strukturen, og er veletablerte og organiserte møteplasser. På bakgrunn av dette, er det grunn til å si at noen av grunnverdiene etableres og ivaretas i forbindelse med tilretteleggingen av disse arenaene i strukturen. Spørsmålet blir om vi kan trekke noen forbindelseslinjer mellom disse arenaer og generelle kulturuttrykk som vi har sett på skolen. I forbindelse med det sosial-kulturelle læringsmiljøet har vi vært inne på tendenser til harmonisering, og manglende åpenhet i forhold til det å ta opp *kritiske hendelser*, gjerne i form av personlige saker som går på hvordan man behandler enkeltelever. Dette kommer frem i intervjusituasjonen. Vi mener derfor på bakgrunn av hva vi har sett, at det har etablert seg en egen arbeidspraksis. På den ene siden er det rom, plass og tid, altså arenaer for å snakke sammen. På den andre siden er det mye som oppleves for vanskelig å ta opp, og som man da lar ligge. Man kan stille spørsmål om det er da er et kulturfenomen som har festet seg, og som setter sitt preg. De etablerte arenaer er det grunn til å tro er etablert i respekt for medarbeidernes samarbeidsbehov. Den mangel på åpenhet vi har pekt på bakgrunn av gruppeintervjuer, kan i noen sammenhenger antas å svekke respekten for medarbeiderne. Vi må legge til at et slikt kulturfenomen kan henge sammen med den individuelle arbeidsidentiteten som er skapt blant annet på bakgrunn av kognisjon og følelser (Illeris, et al 2006). Åpenhet kan ha med hva individene bringer med seg fra det personlige liv. Dette er eksempel på at et fenomen i kulturen, i noen grad får frem den uakseptable siden av verdien, mens tilretteleggingen og ordningene i strukturen får frem den akseptable siden av verdien. Arbeidspraksisen blir i dette møtet ikke optimal.

Eksempel b): Sterkt elevengasjement og begrensning av muligheter som følge av fravær.

På bakgrunn av gjennomgående funn, har vi pekt på noe annet som må kunne defineres som et kulturuttrykk, at de ansatte har et unikt engasjement, og alltid trår til for å gjøre det best mulig for elevene. I forbindelse med fravær av ulike grunner, setter man alt inn for å hindre at det skal gå på bekostning av elevene. Egen forberedelsestid kan forsvinne, og det kan bli, hvilket noen beskriver, en belastende situasjon. Vi kan spørre om den mangelfulle vikarordningen kan ha med en uheldig ordning i strukturen, og om dette på bakgrunn av deres sterke verdifokus, er med å svekke integriteten hos medarbeidere. De har et sterkt ønske om å gjøre en god jobb mot elevene, men blir altså som de selv påpeker, hemmet på grunn av ordninger i strukturen som reduserer denne muligheten eller ønsket. På bakgrunn av dette, er det grunn til å anta at det sterke elevengasjementet representerer medarbeidernes integritet. Det er det de brenner for. Kanskje det er slik at kulturen forsøker å bøte på dette, og er på den måten med å kompensere for mangelfulle eller uheldige ordninger i strukturen, ved at man i enda større grad står på for elevene, likevel med en frustrasjon over at dette skjer på grunn av fravær? Er det mulig å tenke at hvis man i enda større grad ser med verdien integritet på medarbeiderne, vil en lettere se det urimelige i en ordning som synes å svekke denne verdien? Sagt på en annen måte, vil en bedre tilrettelagt ordning i forbindelse med fravær forsterke verdien integritet hos medarbeiderne? Vil den unike interessen for de ”svake”, kreve strukturelle ordninger som ivaretar medarbeidernes integritet?

I modellen til Illeris, ser vi at et samspill mellom det teknisk- organisatoriske og det sosial-kulturelle manifesterer seg eller fortetter seg i en arbeidspraksis. Jo flere hjørner i modellen arbeidspraksisen representerer, desto større blir læringen. I det første eksempelet kan det være slik at strukturen, slik vi forstår det, er tilrettelagt med arenaer, for å kunne ta frem kritiske hendelser eller situasjoner, men det er ikke så tydelig kultur for dette. Motsatt er det i det andre eksempelet, der man har en kultur for å trå til for elevene ved fravær, mens det kanskje ikke er så tilrettelagt i strukturen, å få anledning til det. Det Illeris sier, er at når man ivaretar både struktur og kultur i arbeidspraksisen, nærmer vi oss sentrum i modellen hvor man finner den optimale i læringen. Vi tror at et fokus på verdier, kan hjelpe med å få frem en slik optimal læring, ved at læringsmiljøene preges av disse verdiene.

4.5.2 Individuelt læringsforløp. Forbindelseslinjer mellom den kognitive og den følelsesmessige dimensjon

Det individuelle læringsforløp henter sin næring fra tanken, altså det kognitive og følelsene. Når læringen blir lystbetont, påvirkes det kognitive, det blir lettere å lære. Læring handler ikke bare om det kognitive, men også om våre opplevelser og ønsker, vår motivasjon og energi (Illeris et al, 2006). Ved sterke følelsesmessige belastninger, kan det kognitive og fornuftsmessige komme i bakgrunnen. Det motsatte kan også skje, men påvirkningen går oftest i retning av at det kognitive påvirkes av det psykodynamiske. Det går lettere hvis læringen er lystbetont, enn hvis den forbindes med motvilje og ulyst (ibid). Hjernen vår er for øvrig innrettet slik at vi reagerer umiddelbart følelsesmessig før fornuften kommer med (Damasio i Illeris et al, 2006).

Eksempel c): Arbeid med det man mestrer, og lystbetont aktiviteter skaper motivasjon.

På bakgrunn av en rekke funn har vi sett at medarbeiderne på Langemyr i stor grad får jobbe med det de er gode på, og at dette er med å mobilisere motivasjon. Det kan også dreie seg om å utvikle aktiviteter for elevene, der de skaper noe ved hjelp av ferdigheter de har fra før, slik vi har oppfattet det de selv sier. I slike situasjoner skapes motivasjon. Det er lystbetonte aktiviteter, som altså generer gode følelser (Illeris, et al, 2006). I tillegg ser vi, som medarbeiderne har påpekt, verdier som respekt for det en medarbeider kan, og integritet, man respekterer det den enkelte er og står for. I slike situasjoner er det grunn til å tro at det følelsesmessige er med å styrke det kognitive, så læringsresultatet blir bedre. Den objektive omverdenen er til stede i den subjektive opplevelse, og preges av subjektive handlinger (ibid). Vi rører her ved arbeidsidentiteten. Denne står i et kontinuerlig samspill med arbeidsplassens læringsmiljø. Det er videre all grunn til å tro på bakgrunn av Illeris (2006), at arbeidsidentiteten styrkes, når medarbeiderne får videreutvikle og lære mer om et felt de grunnleggende behersker. Den omfattende kompetanseutvikling vi har sett på skolen, vil også ha preg av gode læreprosesser, fordi det i stor grad representerer en ønsket utvikling. Man vil videreutvikle noe man kan en del om fra før. Sett ut fra Illeris' modell, vil det individuelle læringsforløp virke styrkende og oppbyggende på arbeidsidentiteten. Det er en delidentitet som går på vår opplevelse av oss selv som arbeidende individ. Læringsimpulsene påvirkes av vår identitet, samtidig som vår identitet påvirker læringsimpulsene (ibid).

Eksempel d): Motstand mot læring og negative følelser. En annen situasjon vi har vist på Langemyr dreier seg om motstand mot læring. På gruppeintervju høsten 2008, har vi sett eksempler på at noen kortidsutdannede reagerer på høytsvevende språk og faguttrykk i kompetanseplaner, i planlegging og i samtaler. På bakgrunn av dette er det grunn til å tro, at noen føler man ikke har tilstrekkelig respekt for at den teoretiske forståelse kan være lavere hos enkelte. Vi ser tydelig i intervjusituasjonen at dette kan skape følelser av irritasjon, frustrasjon og sinne. De sier de kan lett føle seg utenfor, hvis ordene blir uforståelige. På bakgrunn av det som har kommet frem, vil vi derfor anta at det følelsesmessige vil kunne påvirke det kognitive. I lys av linjene i Illeris' modell, tror vi derfor at læringen kan bli mindre lystbetont, mindre motiverende, hvilket kan resultere i et dårligere læringsresultat. Her kan altså respekt for ulikt kunnskapsnivå, ulik kognitiv forståelse, prege den følelsesmessige dimensjonen. Ved en økt bevissthet på det å respektere at man er forskjellige, med ulik grad av kognitiv forståelse, kan man unngå at det følelsesmessige ikke heftes ved det negative. Motstanden mot læring kan bli mindre, og arbeidsidentiteten til medarbeiderne kan slik vi forstår Illeris, styrkes. Da vil læringen også bli mer optimal. Det er således grunn til å tro at fokus på verdier i eksempel c) og d), kan styrke arbeidsidentiteten.

4.5.3 Forbindelseslinjer mellom individuelt læringsforløp og arbeidsplassens læringsrom

Det går hele tiden impulser mellom det individuelle og det kollektive. Læringen skjer hos individene, men i et kollektivt miljø (Illeris et al, 2006).

Eksempel e:) Foreldremøter og følelser. Vi har vist en fortelling om foreldremøter (punkt 4.2.2). Enkelte miljøterapeuter opplever at de ikke får lov å være tilstede på foreldremøter. Vi har vært inne på at dette berører den følelsesmessige dimensjon. Andre igjen sier at det er tilrettelagt for at de kan dette. Det er grunn til å tro at opplevelsen av at det ikke er tilrettelagt for, eller at en ikke får lov til å delta på foreldremøter, kan få betydning for den kognitive læringen. Vi hører i intervjuene, at man ikke får like god kunnskap om elevene, og deres atferd i hjemmesituasjonen. Følelsesuttrykkene tror vi derfor kan ha med å gjøre, at man i noen grad fratras, eller ikke får anledning til å få, ytterligere kunnskap om elevene. Dette er en episode hvor det går en linje til det både det organisatoriske læringsmiljøet og det sosial-kulturelle. Følelsene kan være en reaksjon på at strukturen og organiseringen i noen grad er slik, at det ikke tilrettelegges for denne læringen. I lys av de verdiene skolen forfekter, mener vi det er grunn til å trekke frem verdiene likeverd og respekt i denne situasjonen, og vurdere

om disse er satt noe tilbake. Vi ser dette opp mot det etiske perspektivet vi har løftet frem, og tror derfor det er relevant her, å tilstrebe enda mer rettferdighet. De som får lov å delta på foreldremøter opplever gode følelser, og ikke negative følelser som svekker verdier. De opplever seg tvert imot sett, møtt og hørt, og verdier som respekt og likeverd, synes derfor å være fremtredende. I dette eksempelet kan verdiene få følelsene frem i lyset. Når følelsene er negative, kan det bero på ordninger i læringsrommet hvor verdiene er svekket. I dette tilfellet ordningene i strukturen eller det organisatoriske.

Eksempel f): Fredagsvakt på SFO og den følelsesmessige dimensjon. Vi har vist en endring som har funnet sted når det gjelder fredagsvakt på SFO. Som de sier i intervjuene, skaper det irritasjon at noen stadig måtte ha vakt fredag ettermiddag. Det engasjerte med andre ord følelsene. De sier selv at det opplevdes noe urettferdig, hvilket kunne ses på som en svekkelse av respekt. På bakgrunn av hvordan dette opplevdes (på bakgrunn av følelsene), ble dette tatt opp, og endringer ble gjort, slik at fredagsvakt nå gikk på omgang. Respekt for følelsene, kunne en nesten si, førte til endring i struktur, eller også kultur.

Eksempel g): Kompetanseutvikling og formidling. Den kompetanseutvikling som foregår på skolen, har vi pekt på. Den er omfattende, og representerer kompetanse i bruk. Et viktig aspekt vi har sett på gruppeintervjuer, er at det er ønskelig å videreformidle til andre det noen har lært. Gjennom dette, ser vi en bevegelse fra den individuelle læring til mer organisasjonslæring. Det poengteres altså at man ønsker en slik formidling, hvilket kan bety at det i noen grad er tilrettelagt organisatorisk. De fleste har en oppfatning av dette som en normalordning, og vi kan vel slå fast at det altså har etablert seg i kulturen. Det kommer frem i intervjuene, at enkelte kvier seg for å formidle noe en har lært på kurs. De uttrykker en frykt for å skulle undervise, eller legge det frem for andre. Slik vi har forstått det, respekteres enkeltes ubehagelige følelser for dette, og det gis valgfrihet til å skulle formidle noe videre. Enkelte antyder i intervjuene at det likevel kan oppleves som et press, og at de har stått over et kurs av den grunn. En slik situasjon, som vi ikke oppfatter er det vanlige, vil da bety at på grunn av frykten for å skulle formidle til andre, reduseres kompetanseutviklingen for disse enkeltpersoner, noe også organisasjonen også vil kunne tape på. På bakgrunn av Levinas' filosofi (Eide et al, 2005), antar vi at en varhet overfor *den andre*, vil kunne være til hjelp i å praktisere situasjonen på en respektfull og god måte, slik at valgfriheten blir reell.

Eksempel e), f) og g), er funn som berører hele Illerismodellen. Det individuelle og det kollektive berøres. Kanskje kan verdiene være til hjelp i å få frem uheldige strukturer, skjevheter, urettferdige ordninger, eller påpeke gode ordninger og rutiner. Gjennom følelsene kan også verdiene spores, enten den akseptable siden av verdien eller den uakseptable siden. Samspillet i hele modellen er viktig for læringen. Det er grunn til å tro at dette samspillet vil være en hjelp til også å se verdier. Arbeidsidentiteten styrkes når verdiene får prege kognisjonen og følelsene. Arbeidspraksisen styrkes når verdiene får prege det organisatoriske og det kulturelle. Samtidig hentes impulser fra henholdsvis det individuelle og det kollektive i disse linjene.

Den definitive kjerne i modellen, er der arbeidsidentitet overlapper arbeidspraksis. Her influerer og utvikler medarbeidernes identitet fellesskapets praksis. Her former fellesskapets praksis, medarbeiderens arbeidsidentitet, og læringen blir arbeidsplasslæring. Når medarbeiderne på Langemyr har gode følelser for kompetanseutvikling, og den individuelle kognisjon er i stand til å ta imot og lære, styrkes arbeidsidentiteten. Når denne møter et læringsrom hvor de praktiske, tekniske, organisatoriske, strukturelle ordninger er tilrettelagt og gode, og dette møter en kultur som er konstruktiv, positiv og verdibyggende, og ser verdiene i ordningene, styrkes arbeidspraksisen. Når arbeidsidentiteten og arbeidspraksisen møtes, og utfyller eller overlapper hverandre er vi innenfor det optimale læringsfelt. Det er grunn til å tro at skolens grunnverdier kan være en hjelp i å få frem, et bedre resultat innefor hvert av områdene i modellen, noe som igjen vil få følger for kjerneområdet, det optimale læringsfelt. Vi tror på bakgrunn av våre funn, at verdiene på Langemyr i noen grad er med til at så skjer, om enn kanskje i noen sammenhenger, ikke like bevisst.

4.6 Spor av fundamentaletikken – en etisk perspektivering

Grunnverdiene på Langemyr står i fokus i denne oppgaven. Verdiene i seg selv kan vi ikke se, men vi kan se etter spor av dem. Slik er det også med etikken, den kan ikke gripes i seg selv. Wittgenstein sier: *”Det er klart at etikken ikke kan uttrykkes med ord”* (Eide et al, 2008, 23). I det øyeblikket man forsøker å forklare den, blir den fanget den i språkets begrensning. Etikken kommer forut for språket (Eide et al, 2005). Den er et grunnlag som alt annet bygger på, og den finnes over alt og *er* allerede til stede, også i organisasjonen. Når vi ser etter spor av fundamentaletikken, ser vi etter om etikken får komme til uttrykk og om det er rom for at den kan få slippe til. Vi vil i det følgende sette et fundamentaletisk lys på noen av våre funn.

4.6.1 Å være for *den andre*, er en selvfølge i møtet med elevene

I vårt første gruppeintervju på Langemyr, der kompetanseplanenes innhold er tema, sier en erfaren pedagog: ”*Den unike interessen for de svakeste er vanskelig å få ned på et papir*”. Utsagnet biter seg fast i oss, og følger oss den tiden vi er på skolen. Vi fornemmer en dyp respekt, basert på mange års arbeidserfaring med sterkt handikappede barn.

Ydmykheten og respekten for de svake, står for oss som grunnholdning på Langemyr. Levinas beskriver etikken som det å være for *den andre* (Eide et al, 2005). I møtet med *den andre* ligger etikken der allerede, og når jeg er nær et annet menneske *rammes* jeg av etikken, og er tvunget til å komme med en respons i en eller annen form (ibid). Dette å være for *den andre* synes å falle helt naturlig, ja nærmest å ligge i ryggmargen på medarbeiderne, i forhold til elevene. Det forventes også fra ledelsen at det skal være slik, og vi kan lese følgende i faglig plattform: ”*Dette (verdiane) skal være synlig i vår daglige praksis med elevene*”.

Levinas fokuserer på at møtet med *den andres ansikt* krever et svar og et *an-svar* (ibid). På en spesialskole, der flere av elevene er sterkt handikappet og uten språk, er denne filosofien svært aktuell. De fleste av barna er fullstendig overlatt til de voksne på skolen. Det er appellen i elevens *nakne ansikt* som fordrer den voksnes respons. En slik appell krever en særlig oppmerksomhet, respekt og varhet.

4.6.2 Å være for *den andre*, en uvant tanke i møtet med en medarbeider?

Vårt fokus i denne oppgaven er relasjonen *mellom* medarbeiderne. Det er i disse relasjonene vi ser etter spor av skolens grunnverdier, og av fundamentaletikken. Holdningene i relasjonen til elevene er ikke uten betydning av den grunn. Det er elevene som opptar medarbeiderne det meste av tiden. Vi spør oss om noe av *varheten*, som vi fornemmer i medarbeidernes møter med elevene, også finnes i møtene de har med hverandre? Ser vi spor av dette når *den andre* er en kollega? Levinas sier at møtet med *den andre* er en etisk forutsetning for å være menneske (Eide et al, 2005). Det er helt likegyldig om *den andre* er en elev, en medarbeider fra samme profesjon, en overordnet eller en underordnet. I miniteamene på Langemyr kommer medarbeiderne nært på hverandre. Når tre personer samarbeider tett rundt en elev, kan det oppstå både psykiske og fysiske utfordringer. ”*Vi løfter unger sammen, og kjenner svettelukten til hverandre*” er en spontan uttalelse i gruppeintervju. Dette at man kommer så nær hverandre, eller nær *den andre*, krever at man trør ekstra varsomt, viser respekt og er oppmerksom på å ivareta *den andres* integritet. I gjennom våre gruppeintervju med de ulike

faggruppene, forstår vi at dette er et tema som opptar flere av medarbeiderne. Gjennom sine uttalelser viser mange medarbeidere at de er opptatt av å møte kollegaer på en god og respektfull måte. På grunnlag av dette kan vi spørre oss om vi ser spor av en varhet i møtet med *den andre* også i medarbeiderrelasjonene? Samtidig sier de fleste at det er uvant å reflektere over verdier og etikk i denne forbindelse. Kanskje ser vi spor av sterke prereflekterte verdier (Grelland, 2005), som ikke er blitt til reflekterte verdier?

4.6.3 En rettferdig organisasjonsstruktur ivaretar verdiene

Vi har tidligere i oppgaven sett at den vertikale arbeidsdelingen på Langemyr preges av strategi O (punkt 4.2.1). Et eksempel på dette kan være rutinene i forbindelse med timeplanlegging og teamsammensetning. I gruppeintervjuer med både ledelsen og medarbeiderne fortelles det at den enkelte oppfordres til å komme med innspill og ønsker når timeplanene skal legges. På lederintervju sies det at det kan være utfordrende å legge en rettferdig timeplan, hvis mange medarbeidere ønsker å jobbe med det samme. En slik utfordring kan belyses med Levinas sitt begrep *den tredje* (Aasland, 2007). I virkeligheten møter jeg ikke bare *den andre*, men også *den tredje*. Møtet med *den andre* appellerer til min *barmhjertighet*, mens møtet med *den tredje* (og den fjerde og den femte osv...) bringer inn begrepet *rettferdighet*. I dette møtet tvinges jeg til å velge, fordi jeg ikke kan være barmhjertig mot alle (ibid). Når vi ser etter spor av verdiene på Langemyr, må også dette aspektet tas med. Hvis man bare tenker verdier i forholdet til *den andre* blir det galt. Det er først i møtet med *den tredje* man kan se om verdiene kommer til sin rett. Hvis *den andre* alltid ivaretas på bekostning av *den tredje* kan man komme i skade for å opptre etisk kritikkverdig (ibid).

I en organisasjon er det behov for ordninger og rutiner der *rettferdigheten* er satt i system. Bevisstheten om den etiske fordringen i møtet med *den andre*, er viktig i en lederfunksjon. En leder må se hver enkelt medarbeider som et unikt menneske, samtidig må han gjøre vurderinger og sammenlikne fordi han forholder seg til flere enn en. Det å skulle se alle som *den andre*, blir en umulighet i det praktiske liv, og brutaliteten i det å skulle velge, kan noen ganger være en stor utfordring.

En god og oversiktlig organisasjonsstruktur bidrar til å sette rettferdigheten i system. Lokal undersøkelse av arbeidsmiljøet våren 2008, viser at de fleste er fornøyd med den nye strukturen på Langemyr. Veien til nærmeste leder oppleves som kortere enn før, og dette framheves som positivt. På et av våre gruppeintervju fortelles det om en vaktordning på SFO

som ble oppfattet som urettferdig. Ved å ta dette problemet opp med avdelingsleder, opplevde medarbeiderne at det hurtig ble satt i gang en endring av rutinene, og den nye vaktplanen ble sett på som rettferdig. Dette eksemplet er i tråd med tanken om at et rettferdig system ikke er statisk, men tar opp i seg små og store justeringer, og slik blir gjenstand for ”*alltid mer rettferdighet*” (Aasland, 2007, 130). Arbeidsmiljøundersøkelsen våren 2009, viser at en liten gruppe av medarbeiderne synes det er vanskelig å si fra om kritikkverdige forhold. Dette funnet kan indikere at i enkelte tilfeller har ikke systemet på Langemyr evnen til å ta opp i seg justeringer som går i retning av *mer rettferdighet*.

4.6.4 En overdreven respekt for *den andre* kan hemme utvikling

Vi har forstått at medarbeiderne har et tett samarbeid rundt enkeltelever, både i skole og SFO. De kommer nær hverandre både psykisk og fysisk. Løgstrup har et sterkt fokus på relasjoner og *den etiske fordring* i møtet med *den andre* (Eide et al, 2005). Han bruker uttrykket å være *forviklet i hverandres liv* (ibid). Dette uttrykket er særlig betegnende for det tette samarbeidet i miniteamene. Medarbeiderne sier at de er tett på, også i den forstand at de vet mye om hverandres privatliv.

Vi berører her et annet sentralt begrep hos Løgstrup, nemlig *urørlighetssonen* (ibid). Alle mennesker har en slik sone, som man må ta hensyn til, selv i de tetteste relasjoner. Flere medarbeidere sier på gruppeintervju, at det finnes tema som ikke tas opp av respekt for *den andres* integritet, og at man er redd for å såre og ødelegge. Det stilles spørsmål om denne respekten av og til strekkes for langt. Løgstrup fokuserer på at i de nære relasjonene, kan man møte hverandre med både *tillit* og *mistillit*, og slik *fremme eller hemme* den andre (ibid). Når medarbeidere ikke våger å ta opp vanskelige saker med en de samarbeider tett med, kan dette være en måte å hemme *den andre* på. *Den andre* blir ikke utfordret og får ikke anledning til å gjøre noe med seg selv. Åpenhet er en viktig verdi i denne sammenhengen. Det er krevende å finne en god balanse mellom å være åpen, og å respektere *den andres urørlighetssone*. Denne utfordringen er et gjennomgående tema på gruppeintervjuene våre, uten at vi nevner Løgstrups begreper eksplisitt. Det uttrykkes at man behandler en kollega respektløst, hvis man unngår å konfrontere vedkommende med noe som er vanskelig. Vi har i forbindelse med organisasjonskultur, vært inne på begrepet harmonisering. Flere medarbeidere oppgir feighet som en grunn til at de ikke tar opp vanskelige saker med en medarbeider. Hovedinntrykket vårt er likevel at det er mye tillit i samarbeidsrelasjonene på Langemyr. Det berettes om medarbeidere som er gode til å gi positiv og konstruktiv respons, og vi møter dette både i de symmetriske og de assymetriske relasjonene.

4.6.5 Det er risikabelt å møte en kollega som et *du*

Vi har sett at det fremheves som positivt at medarbeiderne på Langemyr jobber tett, på tvers av profesjoner. Det er ikke pedagogen og fagarbeideren som forholder seg til hverandre, men personene Per og Kari. Samtidig er man oppmerksom på de ulike kvalifikasjonene, og har respekt for hverandres kunnskap. Når temaet samarbeid mellom ulike yrkesgrupper er i fokus, løfter medarbeiderne fram verdien likeverd. Flere viser til faglig plattform, og poengterer at dette betyr å være *like i verdighet*. ”*Det er en styrke, ja luksus, at så mange profesjoner jobber sammen*”, uttaler en medarbeider. På den andre siden, har vi funn som viser at noen medarbeidere ikke opplever respekt og likeverd i dette tverrfaglige samarbeidet. Det fortelles om enkelte sammenhenger der en faggruppe dominerer. Det stilles for eksempel spørsmål ved at ikke alle faggrupper får tilbud om å delta på foreldremøter, slik vi ser i fortellingen i punkt 4.2.2.

Sentralt i Buber sin filosofi står tanken om å møte verden i et *jeg - du* forhold (Eide et al, 2008). Et slikt forhold handler om nærvær, i motsetning til et *jeg - det* forhold der man har mer distanse til hverandre. Når man forholder seg til et *du*, forventes det at man også møter *duet*. Gibbs sier at det er det å lytte, som er opprinnelsen til etikken (ibid). Innarbeidede rutiner kan være et hinder for å lytte til den enkeltes stemme. Er praksisen rundt foreldremøtene blitt så selvsagt på enkelte avdelinger, at man ikke *hører* stemmene til dem som ønsker endringer?

Levinas hevder at *å være*, ikke er en tilstand, men en prosess (Aasland, 2007). Et *jeg-du* forhold vil fordre at man stadig er i en prosess. Dette er i tråd med Bubers tanker om møtet med *den andre* som et *vågestykke*, og som en *skapelsesprosess* (Eide et al, 2005). I en samarbeidsrelasjon, der man våger å være åpen og ærlig, kan dette føre til en vekst for alle parter. I våre intervjuer fortelles det om *kritiske hendelser*, der man har våget å si i fra om noe vanskelig til en medarbeider. Resultatet har vært at vedkommende har satt pris på dette selv om det var smertefullt. Dette at man våget å si i fra, har ført med seg en endring, som har gitt nye vekstvilkår for kvaliteter i relasjonen, eller hos *den andre*.

Det fortelles også om forhold der man ikke har turt å si i fra, og opplevd møtet med egen feighet ubehagelig, fordi man har sett at det riktige ville være en konfrontasjon. Ved ikke å konfrontere, tok man ikke *den andre* på alvor. Vi har også hørt om personer som har tatt opp vanskelige saker med en medarbeider, flere ganger, uten at det har ført med seg noen endring. I enkelte tilfeller har konfrontasjonene forverret saken. Når Buber bruker begrepet *vågestykke*

om møtet med *den andre*, er dette også for å vise at man investerer av seg selv i møtet. Man mister kontrollen over det som skjer, møtet er basert på en gjensidighet, og man må selv delta og være til stede i møtet (Eide et al, 2005). Et vågestykke vil alltid være forbundet med en risiko. I møtet med *den andre* kan man selv risikere ikke å bli tatt på alvor, eller å tape ansikt og integritet.

4.6.6 Engasjement i verdiprosessene, er å ta medarbeiderne på alvor

Dette å ta *den andre* på alvor, er temaet i det kjente essayet "*Deltakar og tilskodar*" (Skjervheim, 1996). Sentralt i essayet er de to grunnholdningene vi kan ta til en sak. Vi kan engasjere oss i saken, sammen med den som tok den opp. Da tar vi saken på alvor, og blir en deltaker i relasjonen. På den andre siden, kan vi velge ikke å engasjere oss i saken, men heller i personen som tok opp saken. Vi blir da tilskuere i relasjonen, fordi vi fokuserer på motivet til den som tok opp saken, framfor selve saken.

Når vi ser på debatten rundt utvelgelsen av fire grunnverdier til faglig plattform, møter vi begge disse holdningene. Det er engasjerende å diskutere verdier, fordi det ligger mye følelser i dette temaet. I en slik prosess kan man velge å gå inn i saken med hud og hår, og selv om man er uenige, så engasjeres man av saken. Da er man en deltaker i relasjonen. Slik vi oppfatter det, gikk de fleste inn i debatten med denne holdningen. Hvis man derimot fokuserer på personene, eller profesjonene man diskuterer med, og for eksempel tenker at: "*Det er typisk pedagoger å alltid skulle ha med vanskelige ord som autonomi*", har man trukket seg bort fra selve saken, og blir en tilskuer i relasjonen. Poenget med debatten, var at man i felleskap skulle finne fram til noen verdier. Hvis man stadig fokuserer på samtalepartnerens motiver, blir selve saken underordnet. Ved å våge å ta *den andres* meninger opp til diskusjon, tar man *den andre* alvorlig (ibid). I miniteamene på Langemyr, kan man si at det er eleven som representerer saken. Man ser ikke på hverandre som ulike yrkesgrupper, eller mer eller mindre velutdannede personer, men man ser på saken, altså på eleven og elevens beste. Ved å fokusere på saken, og være deltakere som jobber sammen, vil man unngå å ha et tilskuerperspektiv, hvor man begynner å se mer på hverandre, og bedømme hverandres innsats og kvalifikasjoner.

4.6.7 Grunnverdiene i et fundamentaletisk lys

Vi startet drøftingen vår med å presentere Langemyr sin definisjon av de fire grunnverdiene slik det fremgår av faglig plattform (se punkt 4.1.1). Avslutningsvis, vil vi nå kort forsøke å belyse disse verdiene, fra et fundamentaletisk ståsted.

Respekt handler ikke bare om aksept, eller om positiv omtale. Mest av alt er respekt, å se og høre (Eide et al, 2005). Menneskets indre kan beskrives som ”*en polyfoni som ikke kan gripes gjennom analyser, men bare gjennom å bli hørt i øyeblikkets harmoni – i det mellommenneskelige møtet*” (Buber i Eide et al, 2005, 83). Respekt er å kunne lytte seg fram til unikheten hos *den andre*, og samtidig ta utfordringene i møtet på alvor. Dette å lytte seg fram til hvem *den andre* er, er noe helt annet enn å vurdere den andre ut fra kompetanse, effektivitet, eller andre kvaliteter. Vi spør oss om man ikke slik også er med på å bevare *den andres* integritet? Ved å vise varhet for personlige karaktertrekk, verdier og muligheter hos *den andre*, tar man hensyn til den andres integritet (Eide et al, 2008). I en samarbeidsrelasjon mellom ulike faggrupper, kan man lett blendes av kunnskapsrike eller omsorgsfulle personer, og vise dem respekt på grunnlag av dette. Møtet med *den andre*, kommer før analyser og betraktninger omkring en persons egenskaper, og krever en varhet for mennesket som likeverdig. Likeverd handler om at alle har like stor verdi, uavhengig av erfaring, kunnskap og personlighet.

I det nye arbeidslivet er idealet det selvstendige, autonome og selvhjulpne mennesket, som realiserer seg selv (Eide et al, 2005). Langemyr består av mange *kunnskapsarbeidere* (Ekman, 2004). Autonomi er et vanlig kjennetegn på denne yrkesgruppen, og med dette menes en stor grad av handlefrihet og bestemmelse over eget arbeid, i kraft av profesjon. I sin ytterste konsekvens, kan dette føre til selvtilstrekkelighet. Det å være menneske, handler om å inngå i relasjoner, og i denne relasjonen blir vi utilstrekkelige (Eide et al, 2005). Vi tror at ved å være bevisst denne selvtilstrekkeligheten, tar man både seg selv og *den andre* på alvor.

5. Konklusjon

I dette kapitlet vil vi presentere svar på problemstillingen, basert på våre funn fra Langemyr. Vi benytter også her Illeris' helhetsmodell for læring, for ved hjelp av den, å gi et bredere svar på spørsmålet om å se spor av verdier i læreprosessene. Videre vil vi gjøre rede for utfordringer med problemstillingen. Vi reflekterer så rundt svarene, ved å se etter spor av fundamentaletikken i læreprosessene. Til slutt ønsker vi å løfte blikket, ved å gjøre en generalisering.

5.1 Spor av grunnverdiene i arbeidsplassens læringsrom

Formålet med denne oppgaven er å sette fokus på grunnverdiene på Langemyr, og se om disse gjenspeiles i læringsprosessene mellom skolens medarbeidere. Illeris' modell (2006) hjelper oss til å strukturere letingen i de ulike læringsrommene.

5.1.1 Spor av grunnverdiene i det teknisk- organisatoriske læringsmiljø

I dette læringsrommet finner vi i hovedsak at skolens grunnverdier er med å sette et preg. I noen sammenhenger synes de strukturelle ordningene ikke å ta tilstrekkelig hensyn til verdiene.

Våre funn viser at den interne arbeidsdelingen på Langemyr, preges av strategi O, hvor medarbeiderne har stor grad av autonomi. De er delaktige, og har generelt stor frihet til å jobbe med det de mener er viktig, slik det også vektlegges i faglig plattform (2007) der det fokuseres på *selvstendighet, selvbestemmelse og medbestemmelse*. Flere medarbeiderne uttrykker at man i stor grad respekterer hverandres ulikheter både i profesjon og kompetanse. Noen har kommentert at pedagogene på mange områder har en ledende rolle, og dominerer i noen grad. Mange opplever dette naturlig, men enkelte trekker frem at det ikke alltid oppleves likeverdige eller rettferdige.

Medarbeiderne opplever arbeidet meningsfullt. De får anledning til å utvikle seg, og jobbe med det de opplever som interessant og viktig, i møte med elevene. Dette kommer klart fram i en rekke intervju, sammen med utsagn som viser at medarbeidernes behov blir i stor grad sett, og respektert. Vi opplever en god stemning blant personalet. Skolehverdagen gir mange muligheter for sosial interaksjon ved at man jobber tett sammen, og medarbeiderne sier de opplever hverandre i stor grad som likeverdige samarbeidspartnere.

De belastninger som beskrives, oppleves av enkelte medarbeidere å svekke grunnverdiene, på den måte at man ofte må legge til side det man egentlig ønsker å gjøre for elevene.

Kombinasjonen av sykdomsfravær, utviklingsfravær og ekstern tjenestefravær, gir noen en opplevelse av svekket integritet, når de stadig må legge om på det som de egentlig ønsker å gjøre.

Grunnverdiene er mye i bruk i det organisatoriske læringsmiljøet, selv om vi har pekt på noen unntak.

5.1.2 Spor av grunnverdiene i det sosial- kulturelle læringsmiljø

Også i dette læringsrommet er skolens grunnverdier til stede, men det synes som at de svekkes i noen situasjoner eller relasjoner mellom medarbeiderne.

Funnene våre viser et sterkt arbeidsfellesskap (Illeris et al, 2006), og at det å gjøre en best mulig jobb for elevene, er en viktig del av medarbeidernes integritet. De får gjøre en jobb som de selv opplever som viktig og svært meningsfull. En rekke undersøkelser viser at arbeidsmiljøet er preget av godt samarbeid og trivsel mellom kollegene. Medarbeiderne framholder at dette samarbeidet preges av respekt og likeverd. De gjennomgående funnene på et godt arbeidsmiljø, over flere år, tolker vi som verdier som har vokst fram i organisasjonen på en uformell måte, og slik vi har sett det, blitt en viktig del av medarbeidernes kultur og selvforståelse.

Som en kontrast til dette, ser vi tall som viser økende sykefravær, at enkelte i den siste arbeidsmiljøundersøkelsen sier de opplever mobbing, og at det er vanskelig å si ifra om kritikkverdige forhold. Selv om dette ikke gjelder mange, viser det likevel forhold som sterkt bryter med Langemyrs grunnverdier. Vi ser dette i sammenheng med svake politiske fellesskap, og en tendens til det som Enderud (1987) kaller harmonisering. Dette har vi vært inne på i punkt 4.3.2. Noen medarbeidere framhever at respekten for *den andre*, kan føre til at man ikke går inn i en del vanskelige situasjoner av frykt for å såre. Dette samsvarer også med skolens definisjon av integritet (faglig plattform, 2007), som handler om å *ikke krenke den andre*.

Funnene våre viser en varhet mellom medarbeiderne, som slik vi har sett det, også kan føre til at man ikke går inn i vanskelige eller ubehagelige situasjoner. Enkelte medarbeidere påpeker at slik harmonisering, kan krenke verdien respekt. Vi spør oss om dette kan skyldes mangel på

mot og åpenhet. Bildet er på ingen måte entydig, utsagn i gruppeintervjuene viser også at mange våger å ta opp vanskelige saker.

Et svakt politisk fellesskap (Illeris et al, 2006) vises også ved lite åpen kamp mellom profesjonene, og ved at forholdet mellom ledelsen og medarbeiderne bærer preg av få åpne konflikter. Om det har vært lite intern kamp på Langemyr, så har det til gjengjeld vært mye kamp utad for å bevare skolen mot nedleggelse. Personalets brede og spesielle kompetanse, kombinert med særlig omsorg for elevene, er verdier som er framholdt i presseoppslag og ved annen lobbyvirksomhet. Målet har vært å få andre til å se Langemyrs verdier, samtidig er vårt inntrykk at medarbeiderne har fått en økt etisk bevissthet, ved at man blir tvunget til å tenke gjennom hva Langemyr står for.

Vi har også møtt ulike verdiuttrykk på skolens avdelinger og mange av medarbeiderne opplever nær tilhørighet til sin avdeling. Vi spør oss om dette kan være et uttrykk for utvikling av sterke avdelingsvise subkulturer. Vi har likevel ingen funn som tyder på at noe her skulle være utviklet til et konfliktfelt. Lojaliteten og identifikasjonen med Langemyr som helhet, ser ut til å være sterkt gjeldende.

5.2 Spor av grunnverdiene i de individuelle læringsprosessene

Gjennom medarbeidernes uttalelser om læringsprosessene, ser vi også spor av skolens grunnverdier. Funnene våre viser at kompetanseutviklingen har bred støtte i kulturen. Flere medarbeidere påpeker at de opplever respekt for at man innehar og utvikler ulik type kompetanse, og at det i stor grad er likeverd mellom faggruppene. Slik skolen definerer likeverd, handler dette om at alle parters synspunkter og opplevelser har samme verdi, selv om man ikke er jevnbyrdige (faglig plattform, 2007). Enkelte medarbeidere påpeker at vanskelig akademisk språk kan gjøre at de blir umotiverte, og vi spør oss om dette kan kreke verdien likeverd. Hovedtendensen i våre funn viser læringsmotiverte medarbeidere, der flere påpeker stor grad av medbestemmelse og autonomi.

De sosiale prosessene er i følge flere av medarbeidere preget av mye læring. Gjennom fortellingene om *kritiske hendelser* møter vi mange åpne og ærlige medarbeidere. I gruppeintervjuene der dette er tema, ser vi at følelsene er med på å få fram verdiene til den enkelte. Kroppsspråket og måten det fortelles på gir oss ett inntrykk av en grunnholdning preget av omtanke og respekt for *den andre*, også når man er opprørt. Medarbeiderne er

opptatt av at man kan lære mye selv, hvis man tar opp vanskelige saker med andre. Dette er i samsvar med skolens definisjon av respekt, som de vektlegger handler mye om å kunne se om igjen på seg selv, i samværet med andre (faglig plattform, 2007). Verdiene likeverd og integritet trekkes ofte fram, og det er særlig *kritiske hendelser* der disse verdiene har vært fraværende, som nevnes. Vi tolker dette som at medarbeiderne er opptatt av verdier, og ser at fravær av dem kan skape uheldige hendelser. Det synes som mange medarbeidere ser viktigheten av å tenke verdier inn i konkrete situasjoner. De brede prosessene rundt innføring av de fire grunnverdiene, er i følge enkelte av medarbeiderne, en grunn til at de har fått et eierforhold til disse verdiene.

5.3 Spor av fundamentaletikken på Langemyr

Vi tror at det å se etter spor av grunnverdiene *respekt, integritet, likeverd og autonomi*, og å se etter spor av fundamentaletikken handler om mye av det samme. Fundamentaletikken vil alltid være tilstede som en etikk i organisasjonen, og den ligger der som *en grunnleggende for- forutsetning* for alt annet (Eide et al, 2005). Ved å se etter spor av den, kan vi gjøre oss noen tanker om hvorvidt denne etikken får rom på Langemyr. De fire grunnverdiene *er* allerede til stede som idéer, og ved å se etter sporene av dem, får vi et inntrykk av om de slipper til i det virkelige livet.

På bakgrunn av våre funn, oppfatter vi en sterk etisk bevissthet i medarbeidernes forhold til elevene, og vi synes vi ser spor av *etikken som det å være for den andre* (ibid). Uttalelser og holdninger fra et utvalg av ansatte, tyder på at *varheten for den andre*, også er gjeldende i relasjonene mellom medarbeiderne, men ikke på en like sterk måte. Vi opplever at mange av de ansatte har et medmenneskelig fokus, og er opptatt av å møte hverandre med respekt. Samtidig fokuseres det på at dette er utfordrende. Vi ser slik spor av *den etiske fordring* (ibid).

Møtet med *den andre* handler om *barmhjertighet* (Aasland, 2007). I møtet med flere personer, kan dette at man setter *den andre* først, føre til at noen andre nedprioriteres. Når vi ser etter spor av grunnverdiene på Langemyr, blir møtet med *den tredje* sentralt, fordi det er i dette møtet at begrepet *rettferdighet* kommer inn (ibid). En god organisasjonsstruktur er med på å sette rettferdigheten i system. Funnene våre tyder på at medarbeiderne i hovedsak er tilfreds med organiseringen på skolen. Vi ser eksempler på at system og rutiner kan justeres når vanskelige saker tas opp, og at det tilstrebes å ta hensyn til enkeltpersoner, samtidig som man

ser alle. Vi har også funn som viser at dette er utfordrende, og at det i enkelte tilfeller kan være vanskelig å si fra om kritikkverdige forhold.

Vi mener å se mange spor av fundamentaletikken. På Langemyr synes det som om etikken forløses i mange sammenhenger, uten at man nødvendigvis er bevisst dette. Fokus på grunnverdiene kan være med på å gi etikken, som allerede ligger som et fundament, mer rom.

5.4 Krevende å avdekke verdier

De 15 månedene vi er involvert i prosjektarbeid på Langemyr, har vi jevnlig kontakt med ansatte, tillitsvalgte og ledelsen. Vi foretar en rekke intervju med både grupper og enkeltpersoner, leser dokumenter fra tidligere undersøkelser, gjennomfører avdelingsvise dialogkaféer og foretar noe observasjon og småprat. I våre siste gruppeintervju, hvor vi blant annet fokuserer på *kritiske hendelser*, ser vi sammen med medarbeiderne, etter spor av skolens grunnverdier i de ulike læringsprosessene

Dette at vi er mye på Langemyr, og over lang tid, gjør at vi har muligheten til å danne oss et bredt bilde. Med utgangspunkt i Illeris' helhetsmodell for læring (Illeris et al, 2006) ser vi etter spor av verdier både i strukturen og kulturen på organisasjonsplan. Denne modellen vektlegger også det individuelle plan, og det er slik, viktig for oss å ha fokus på den enkeltes opplevelser på aktørnivå.

Vi jobber prosessorientert, og svarene vi trekker fram, bygger på de funn vi har gjort, først og fremst på utsagn fra skolens medarbeidere. 23 av omkring 85 medarbeidere har vært inne til gruppeintervju rundt verdiene. Dette utgjør et representativt utvalg, samtidig ser vi at bildet ville blitt enda fyldigere om flere hadde blitt intervjuet. Når vi i stor grad bygger på medarbeidernes utsagn, så kan dette representere både verdier i bruk og verdier som er påberopte (Agyris og Schön i Jacobsen, 2008). Noen ganger har vi en fornemmelse av å være nær sannheten, andre ganger er vi mer usikre. Særlig refleksjoner rundt metoden med bruk av verdikort, får oss til å være forsiktig med å slå fast at vi har riktige svar. Metoden fungerte ikke alltid optimalt, og noen ganger kunne det oppleves litt bundet eller anstrengt å skulle knytte samtalen opp mot grunnverdiene. Vi har gjort oss noen refleksjoner i etterkant, der vi ser at vi i stedet for å legge fire verdikort på bordet, og låse samtalen til skolens grunnverdier, kunne oppfordret medarbeiderne til å fokusere på verdier generelt, og avsluttet intervjuene med å fokusere på grunnverdiene. På den måten ville vi sannsynligvis fått et bredere svar

vedrørende verdiene, som vi antar ville kunne gi et videre perspektiv. I forhold til prosesskonsulentrollen, opplever vi at metoden fungerte bra. Vi tror medarbeiderne gjennom å fokusere på verdikortene, får et mer bevisst forhold til skolens grunnverdier, og at dette igjen er med på å utvikle en enda større grad av eierforhold til disse.

Schein (1987) sier at verdier som virker i en organisasjon, er krevende å avdekke. Dette samsvarer med erfaringene vi har gjort oss i arbeidet med å se etter spor av verdier. Hensikten da vi valgte problemstilling var å belyse fenomenet grunnverdier på Langemyr, og vi visste at vi ikke ville kunne sette to streker under et entydig svar. Vi mener likevel å kunne se spor av grunnverdiene i læringsrommene til medarbeiderne, hovedsakelig gjennom det aktørene selv sier.

5.5 Generalisering og utvidet læring

Etter å ha fokusert på Langemyrs grunnverdier i læringsprosessene mellom skolens medarbeidere over en lengre tidsperiode, gjør vi oss noen tanker om hvilken generell betydning disse erfaringene kan gi.

5.5.1 En skoleutvikling preget av verdier

De brede prosessene som Langemyr har hatt rundt innføringen av de fire grunnverdiene, både i form av dialogkaféer og foredrag, vil vi framheve spesielt. I følge våre funn har disse prosessene vært medvirkende til at medarbeiderne har utviklet en bevissthet rundt verdiene. Flere sier at de har fått et eierforhold til verdiene på bakgrunn av dette. Selv om prosessene har fokusert på verdier i forhold til elevene, synes det å være et godt grunnlag for å jobbe videre med disse i forhold til medarbeiderrelasjonen. Verdiene kan da få fungere som veiviser og som drivkraft (Rokeach, i Bang, 1995) i samhandlingen mellom kollegene.

Det kan være nærliggende å tenke at utviklingsarbeid preget av verdier, passer når man har et stort handlingsrom, men at det er en "luksus" man ikke kan tillate seg under stramme økonomiske rammer. Etter å ha arbeidet med verdier over tid spør vi oss om det ikke nettopp er når man må gjøre harde prioriteringer, at verdiene i større grad kommer til uttrykk. Schein (1987) sier at verdier kommer tydeligst til uttrykk ved avgjørende og *kritiske hendelser*. Verdier kan sees som en plan for konfliktløsning og beslutninger (Rokeach, i Bang, 1995) Et verdifokus vil ikke nødvendigvis vise vei til enkle løsninger, men vil være en hjelp til et kontinuerlig forbedringsarbeid, ved at man jobber for lokal og midlertidige løsninger (Thyssen, 2007), hvor enkeltmennesker og organisasjonen ses under ett. Gjennom dette vil

man i større grad bli bevisst de valg man tar, og muligheten for ny læring er stor. Hvordan man praktisk kan gripe dette an vil vi komme inn på i det følgende.

5.5.2 Illeris' helhetsmodell for læring - et godt redskap i arbeid med verdier

Modellen til Illeris (2006) gir et bredt bilde av forutsetninger for læring og utvikling i en organisasjon. Ønsker man brede prosesser rundt verdier på en arbeidsplass, vil denne modellen egne seg godt. Er målet å få verdier til å gjennomsyre hele organisasjonen, eller er man på leting etter spor av verdier ved en evaluering, ser vi mange fortrinn med modellen. Den skaper oversikt og hjelper til med å vise bredden i en organisasjon, ved å se på samspillet mellom struktur og kultur, samtidig som den tar med det individuelle aspektet. I dette samspillet utvikler den enkelte medarbeider sin arbeidspraksis, og i disse læringsrommene er det svært aktuelt å legge til rette for at verdiene får utvikle seg.

Medarbeidernes læreprosesser har både et kognitivt og et følelsemessig aspekt (Illeris, 2006). Det er også vesentlig når man jobber med verdier. Med utgangspunkt i begge disse aspektene, og i det sosiale samspillet med andre på arbeidsplassen, utvikles arbeidsidentiteten til den enkelte. Særlig gjennom følelsene kommer verdiene til uttrykk. Den beste læringen og utviklingen skjer når medarbeiderne opplever at det er samsvar mellom alle disse elementene. Kultur og struktur kan bygge opp under verdier, men et eller flere av disse læringsrommene kan også ha elementer som bryter med verdiene. Modellen hjelper da med å skape oversikt, og avdekke felt der verdiene kanskje i mindre grad har fått virke. Ved implementering eller evaluering av verdiene, bør man således ha fokus på både strukturen og kulturen på organisasjonsplan, samt på individplan.

Mange organisasjoner har verdier nedfelt i strategidokumenter, eller i andre presentasjoner av virksomheten. Disse verdiene kan medarbeiderne i virksomheten ha et mer eller mindre bevisst forhold til. Ønsker man at verdiene i større grad skal gjennomsyre virksomheten, ser vi det som en stor fordel å først få fram et bilde av hvordan verdiene allerede kommer til uttrykk. På den måten tar man utgangspunkt der man er, og øker bevisstheten rundt dette. Schein (1987) setter i sin modell for organisasjonskultur *verdier* som et mellomnivå mellom *artefakter* og *grunnleggende antakelser*. Dette kan brukes som en begrunnelse for å ta utgangspunkt i fortellinger fra *kritiske hendelser*, for å lete etter *spor av verdier*. I *kritiske hendelser* kommer ofte verdiene opp til overflaten. Ved å reflektere sammen om slike hendelser, kan man avdekke verdier i bruk. Vi har samtidig sett at dette er utfordrende fordi

det også er lett og uttale seg om påberopte verdier, istedenfor om verdier i bruk. Dette må man være særlig oppmerksom på når man jobber med verdier i en organisasjon. Gjennom en refleksjon rundt verdier som man ser komme til uttrykk i egen organisasjon, ligger det til rette for økt bevissthet hos medarbeiderne. En slik refleksjon er slik vi ser det, et godt grunnlag for videre arbeid med implementering av verdien i alle læringsrommene til organisasjonen.

Illeris' modell har også den fordel at den har et arbeidslivsfokus. Vi ser at verdier i organisasjoner ofte blir valgt og jobbet med i et kunde- eller klientperspektiv. Fokuset på resultater kan således gå på bekostning av interne prosesser. Bruker man læringsmodellen til Illeris i verdiarbeid, eller for så vidt også annet utviklingsarbeid, vil man få hjelp til en oversikt og et bredt fokus på arbeidsplassens læringsmiljø i møte med den enkelte arbeidstaker. Det vil således ligge til rette for at medarbeidernes læring og utvikling blir ivaretatt.

5.5.3 Det gir mening å se fundamentaletikken i sammenheng med Illeris' helhetsmodell for læring

Når vi kobler Illeris' modell opp mot fundamentaletisk filosofi, finner vi at den i noen grad tar opp i seg tanken om møtet med *den andre*, kombinert med møtet med *den tredje* (Aasland, 2007). Individplanet i modellen viser at medarbeiderne er unike mennesker med ulike bakgrunn, både når det gjelder utdanning, praksis og opplevelser. Modellen viser også at man ikke er tjent med å lage forenklete kategorier av mennesker. Dette harmonerer, slik vi oppfatter det, med den fundamentaletiske tanken om å møte *den andre* med åpenhet og barmhjertighet. Samtidig viser modellen på organisasjonsplan, at det er viktig å ha struktur og ordninger som ivaretar rettferdigheten for alle. Dette sammenfaller med Levinas sin filosofi om møtet med *den tredje*. Møtet med *den andre* og møtet med *den tredje*, står på et vis opp mot hverandre i fundamentaletikken. På samme måte kan hensynet til den enkelte medarbeider og organisasjonens struktur og praksis, oppleves å stå mot hverandre. Organisasjonen har som oftest andre mål enn bare å ivareta medarbeidernes beste. *Kulturen* i en organisasjon vil nok i stor grad være med på å avgjøre hvor mye dette å møte *den andre med barmhjertighet*, vektlegges i forhold til å tenke på rettferdigheten for *den tredje*. Ser vi denne modellen i et fundamentaletisk lys, kan det bli behov for å endre på både struktur og kultur, ut fra møter mellom *den andre* og organisasjonen. Når det viser seg at praksis i en organisasjon krenker enkeltpersoner eller grupper, må en endring vurderes opp mot

rettferdigheten for alle. Det er ikke alltid riktig å ta hensyn til *den andre* alene. Med andre ord, lar man et barmhjertig møte med den andre, være utgangspunkt for å vurdere en rettferdig ordning for den tredje. Denne vilje, eller mangel på vilje til å ta en slik vurdering, vil kunne si noe om en organisasjons etiske handlinger i forhold til sine medarbeidere.

Litteraturliste

- Bang, Henning (1995): *Organisasjonskultur*. Tano
- Christensen, T. et al (2009): *Organisasjonsteori for offentlig sektor*. Universitetsforlaget
- Durkheim, Emilie (1902/1930) oversatt av Morten G. Larsen: *Den sociale arbeidsdeling* Hans Reitzels Forlag 2000
- Ebeltoft, Arne (1993): *Hvordan kartlegge arbeidsmiljø og få i gang aktivitet*. AFI, Rapport 8/93
- Eide et al (2005): *Fordi vi er mennesker. En bok om samarbeidets etikk*. Fagbokforlaget.
- Eide et al (2008): *Til den andres beste. En bok om veiledningens etikk*. Gyldendal akademisk
- Ekman, Gunnar (2004): *Fra prat til resultat*, Abstrakt forlag
- Enderud, Harald (1987): *Konfliktbeslutninger Tre perspektiver på konfliktorganisering. 1. utg. 1. opplag*
- Frost, Tore, *Respekt for menneskeverdet – Hva mener vi med det?*, artikkel i *Betanien - kontaktorgan for Betanien*, 38(2001) nr3, 12-13
- Gjerde, Susanne (2008): *Coaching, hva, hvorfor, hvordan*. Fagbokforlaget
- Grelland, Hans H (2005): *Følelsenes filosofi*. Abstrakt forlag
- Grønmo, Sigmund (2007): *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Fagbokforlaget
- Haslebo, Gitte (red) (2007): *Konsultation i organisationer. Hvordan mennesker skaber ny mening*. Dansk psykologisk forlag.
- Illeris, Knud et al (2006): *Læring i arbejdslivet*. Roskilde Universitetsforlag
- Jacobsen, Dag I. (2008): *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Fagbokforlaget
- Jacobsen og Thorsvik (2002 og 1997): *Hvordan organisasjoner fungerer. Innføring i organisasjon og ledelse*. Fagbokforlaget
- Jensen, H og Juul, J (2003): *Fra lydighet til ansvarlighet. Pedagogisk relasjonskompetanse*. Pedagogisk forum.

- Karlsen, Jan Erik (2004): *Ledelse av Helse, Miljø og Sikkerhet*. Fagbokforlaget
- Kvale, S.(2009): *Det kvalitative forskningsintervju*, adNotam Gyldendal
- Lai, Linda (2004): *Strategisk kompetansestyring*, Fagbokforlaget
- Langslet, G. J.(2006): *Løft for ledere*. Gyldendal Akademiske
- Levin, Morten. og Klev R. (2006): *Forandring som praksis. Læring og utvikling i organisasjoner*. Fagbokforlaget
- Limborg, Hans Jørgen (2003): *Risiko og forebygging i "det nye arbeidsliv" set i et arbeidsmiljøperspektiv*. Tidsskrift for ARBEJDSLIV, nr 3, 2003
- Lysgaard, S(2001): *Arbeiderkollektivet*. Universitetsforlaget
- Marx, Karl oversatt av Tom Rønnow, 1976: *Verker i utvalg 5 Kapitalen I* Pax Forlag A/S
- NOU 2004: *5 Arbeidslivslovutvalget*
- Repstad, Pål (2007): *Mellom distanse og nærhet*. Universitetsforlaget
- Rennemo, Øystein (2006): *Levèr og lær*. Aksjonsbasert utvikling i resultatorienterte organisasjoner. Universitetsforlaget.
- Schein, Edgar (1987): *Organisasjonskultur og ledelse. Er kulturendring mulig?* Mercuri Media Forlag
- Skjervheim, Hans: "Deltakar og tilskodar" i Skjervheim H: *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Aschehoug 1996, s 71-87.
- Spurkeland, Jan (2008): *Relasjonsledelse*. Universitetsforlaget
- Stelter, R (2006): *Coaching, læring og utvikling*. Dansk psykologisk forlag
- Thyssen, Ole (2007): *Værdiledelse, om organisasjoner og etik*. Gyldendal
- Whitmore, J (1998): *Coaching på jobbet*. Peter Asschenfeldts nye forlag
- Aasland, Dag G (2003): "Fornuft og moral – kan de forenes? Noen tanker om Levinas' svar på Skjervheims problem" i "Kirke og kultur", nr 5/6, 2003. Universitetsforlaget
- Aasland, Dag G (2007): *Økonomiens grenser og etikkens nødvendighet. En vei til Emanuel Levinas*. Cappelen Akademisk forlag

Andre dokumenter:

Faglige plattformer (2007/2008). Langemyr skole- og ressurscenter.

Forelesninger Amundsen, Bergdal, Svendal (2008/2009). Universitetet i Agder.

Melbye, Kristian (2008): *Langemyr skole- og ressurscenter. Powerpoint presentasjon.*

Melbye, Kristian (2008). Internt notat vedrørende verdier.

Forskningsspørsmålet vårt er:

Ser vi spor av skolens egne grunnverdier i læringsprosessene/utviklingsprosessene på Langemyr?

Intervjuguiden er strukturert etter modellen til Illeris s 69, og vi spør om verdier ut ifra Scheins pyramide (Karlsen s 168). Informantene kommer fra grupper på seks personer fra hver av de fire profesjonene på Langemyr.

Innledning

- Presentasjon: navn og avdeling, fartstid på Langemyr
- 1,5 time til disp, ønsker at alle skal være aktive, alle meninger er like viktige. Taushetsplikt.
- Vi presenterer en påstand/antakelse, eller hypotese. Er ikke nødvendigvis sannheten! Kan være helt feil!
- Dere gir en reaksjon/ respons på hypotesen/ påstanden
- Bruke verdikort til å si noe om hvilke av de 4 grunnverdiene respekt, integritet, autonomi, og likeverd som berøres. Vi knytter samtalen opp mot disse fire grunnverdiene.
- Disse verdiene er laget for elevene. Er dere vant til å tenke at de også gjelder mellom medarbeiderne?

Fremlegg 1

Langemyr legger vekt på et bredt samarbeid mellom ulike profesjoner / yrkesgrupper, men pedagogene dominerer dette samarbeidet.

Hvordan reagerer dere på denne hypotesen?

A Hvordan gir dette seg uttrykk på organiseringen på Langemyr.

(Det teknisk-organisatoriske læringsmiljø)

Hvilke av skolens 4 grunnverdier berøres av disse svarene?

B Hvordan gir dette seg uttrykk i kulturen på Langemyr?

(Det sosialt-kulturelle læringsmiljø)

Hvilke av skolens 4 grunnverdier berøres av disse svarene?

C Hvilken betydning får dette for din egen læring?

(Kognisjon, individuelt plan).

Hvilke av skolens 4 grunnverdier berøres av disse svarene?

D Hvilken betydning får dette for følelsene?

(Psykodynamikk, individuelt plan).

Hvilke av skolens 4 grunnverdier berøres av disse svarene?

Fremlegg 2:

Fortell om en vanskelig hendelse på Langemyr de siste årene. Hvordan kom de fire verdiene til uttrykk i her?

A Har dette hatt innvirkning på organiseringen på Langemyr.

(Det teknisk-organisatoriske læringsmiljø)

Hvilke av skolens 4 grunnverdier berøres av disse svarene?

B Har dette betydd noe for kulturen på Langemyr?

(Det sosialt-kulturelle læringsmiljø)

Hvilke av skolens 4 grunnverdier berøres av disse svarene?

C Hvilken betydning får dette for din egen læring?

(Kognisjon, individuelt plan).

Hvilke av skolens 4 grunnverdier berøres av disse svarene?

D Hvilke følelser ble utløst? Hvordan ble dette taklet?

(Psykodynamikk, individuelt plan).

Hvilke av skolens 4 grunnverdier berøres av disse svarene?

Tilleggshypotese

Langemyr legger vekt på kompetanseutvikling, kursing og eksterne tjenester, noe som gir stor belastning for deler av personalet.

Tilleggshypotese

Det er en bred opplevelse av at det er et godt arbeidsmiljø på Langemyr, likevel opplever flere at det er vanskelig å ta opp problemer, eller kritikkverdige forhold.

Respekt



Integritet



Likeverd



Autonomi

