

Denne boken handler om ledelse for læring i *mulighetenes skole*. Det betyr ledelse for læring i en skole som særlig fokuserer på mulighetene for den enkelte og fellesskapene, og for en mangfoldig og meningsfull kunnskapsutvikling.

Forfatterne vektlegger særlig spenningsforholdet mellom allmenn-danning og talentutvikling og bokens kapitler gir ulike eksempler og perspektiver på hvordan ledelse på ulike nivå i slike miljøer har betydning for elevenes kunnskapsutvikling og læringsfellesskap.

Eksemplene i boken er fra nye studier innen ulike skolevirkeligheter som toppidrettsgymnas, grunnskole, kulturskole og en dansk friskole som særlig vektlegger estetisk tilnærming til læring. Bokens kapitler tilbyr også teoretiske drøftinger om ledelse fra ulike perspektiv. Til sammen er hensikten å styrke refleksjonskompetansen om skole-ledelse for en bærekraftig og meningsfull kunnskapsutvikling i skolen.

Boken er skrevet av forfattere fra et mangfold av kunnskapsfelt innen utdanning, kunstfag og ledelse, der vitenskap og kunst knyttes sammen på tvers av fag og tradisjoner. Samarbeidet fagpersonene imellom har gitt spennende resultater som bringer nye perspektiver og kunnskap om ledelse for læring. Boken er derfor et viktig bidrag til skoleledelsesfeltet i bred forstand. Dette er en fagfellevurdert, vitenskapelig antologi.

Emstad og Angelo (red.)

LEDELSE FOR LÆRING i mulighetenes skole

ISBN: 978-82-02-48245-9



www.cda.no

CAPPELEN DAMM



Anne Berit Emstad og Elin Angelo (red.)

# LEDELSE FOR LÆRING i mulighetenes skole

Skoleledelse i skjæringsfeltet  
mellan allmenndanning og talentutvikling

CAPPELEN DAMM  
AKADEMISK



# Innhold

© CAPPELEN DAMM AS 2015

ISBN 978-82-02-48245-9

1. utgave, 1. opplag 2015

Materialet i denne publikasjonen er omfattet av åndsverklovens bestemmelser.  
Uten særskilt avtale med Cappelen Damm AS er enhver eksemplarfremstilling  
og tilgjengeliggjøring bare tillatt i den utstrekning det er hjemlet i lov eller tillatt  
gjennom avtale med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Omslagsdesign: Ane Valderhaug

Omslagsfoto: Tore Wuttudal/NN/Samfoto/NTB scanpix

Sats: Laboremus Oslo AS

Trykk og innbinding: AIT Oslo AS

Dette er en fagfellevurdert, vitenskapelig antologi

www.cda.no

akademisk@cappelendamm.no

<b>Bokens innramming .....</b>	11
Ledelse for læring .....	12
Mulighetenes skole .....	13
Allmenndanning .....	15
Talentutvikling .....	17
Ledelse for læring i mulighetenes skole i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling .....	18

## Del 1

### PERSPEKTIVER I SKOLELEDELSE ..... 25

#### Kapittel 1

##### Læring om ledelse ..... 27

###### *En introduksjon til ledelse og ledelsesforskning*

Grete Wennes og Eirik J. Irgens

Innledning .....	27
Store menn og store ledere .....	29
Lederstil og kontekst – et stadig større bilde .....	32
Ny ledelse – med karismatiske trekk .....	35
Ledelse som relasjonelt fenomen .....	37
Mellom det instrumentelle og det fortolkende .....	39
Avslutning – ledelse av og i skoler .....	41

#### Kapittel 2

##### Ledelse for læring i klasserommet og i skolen som organisasjon ..... 46

Kristin Helstad

Betydningen av ledelse for læring .....	47
En sosiokulturell forståelse av ledelse og læring .....	49

Perspektiver på skoleledelse .....	53
Kunnskapsutvikling i profesjonelle læringsfellesskap .....	56
Samtaler i profesjonelle læringsfellesskap .....	58
Avslutning .....	61
<b>Kapittel 3</b>	
<b>En følelse av berøring .....</b>	<b>65</b>
<i>Ledelse for læring i estetisk perspektiv</i>	
Tone Pernille Østern og Eirik J. Irgens	
Estetisk tilnærming .....	67
Ledelse for læring .....	69
Jackassing – ledelse for å åpne sansene .....	71
Estetikk som radikal fornyer av skolen .....	73
Sanselig didaktisk design som «cartful making» .....	76
Estetisk ledelse for estetisk læring .....	77
<b>Kapittel 4</b>	
<b>Rektor, kend din krop – med kroppen som et spejlbillede .....</b>	<b>84</b>
<i>Kristian Nødtvedt Knudsen og Tone Pernille Østern</i>	
Kroppen som epistemologisk ståsted – konturer af kropslige forståelser .....	86
Ledelse uden krop .....	87
Det æstetiske i hverdagen .....	88
Rektor, lyt til det, som sker i din krop .....	89
Et introvert perspektiv på ledelse .....	90
Et ekstrovert perspektiv på ledelse .....	91
Rektor, kend din krop .....	92
Med kroppen som spejlbillede .....	93
<b>Del 2</b>	
<b>PERSPEKTIVER PÅ SKOLELEDELSESPRAKSISER .....</b>	<b>97</b>
<b>Kapittel 5</b>	
<b>Strategisk ledelse av videregående skoler med spisset toppidrett .....</b>	<b>99</b>
<i>Gunnar Engvik og Egil Galaaen Gjølme</i>	
Innledning .....	100
Videregående skoler med spisset toppidrett – et aktuelt tema? .....	101

Analyse .....	106
Analysemodell .....	107
Den aktuelle omverden .....	107
Den kjente framtid .....	109
Den ukjente framtid .....	112
Avslutning .....	115
<b>Kapittel 6</b>	
<b>Ledelse som dramaturgi .....</b>	<b>120</b>
<i>Lise Vikan Sandvik og Anne Berit Emstad</i>	
Innledning .....	121
Bifrostskolens estetikk .....	123
Problemstilling, datakilder og metode .....	125
Dramaturgiske perspektiver på ledelse og læring .....	126
Dramaturgisk ledelse ved Bifrostskolen .....	129
Skolens grunnidé og uttryksform .....	130
Kodekompetanse gjennom læreplanforståelse .....	131
Leder og lærere som iscenesettere .....	133
Mottakerbevissthet og tilpasset opplæring .....	134
Lederen som dramaturg for samspillet på skolens scene .....	136
Autentisitet – å være ekte til stede .....	136
Dramaturgisk ledelse for felles forståelseshorisonter .....	137
Fiksionskontrakt for en kollektiv autonomi .....	139
Iscenesettelsen av mulighetenes skole .....	140
<b>Kapittel 7</b>	
<b>Skolen som mulighetenes univers i bygda .....</b>	<b>144</b>
<i>Eksistensorientert ledelse som drivkraft</i>	
<i>Elin Angelo og Anne Berit Emstad</i>	
Innledning .....	145
Forskningsdesign .....	146
Teoretisk innramming .....	147
Lokalkulturen som mulighetsgiver .....	147
Verdibasert ledelse .....	148
Intervjuer og dokumentanalyse .....	149
«Det vi gir oppmerksomhet, gir vi kraft» .....	149
«Det skal en landsby til for å oppdra et barn» .....	151

## KAPITTEL 6

# Ledelse som dramaturgi

Lise Vikan Sandvik og Anne Berit Emstad

*At sanse sig selv*

*At sanse andre*

*At være sig selv*

*At leve sig ind i andre*

*At forstå sig selv*

*At identificere sig med andre*

*At ændre sig selv*

*At ændre verden*

Kjeld Fredens

## Abstrakt

Dette kapitlet handler om hvordan dramaturgisk ledelse kan gi skoleledere tilgang til et utvidet handlingsrepertoar med fokus på nærvær og mening for lærere og elever. Vi undersøker i denne studien hvordan dramaturgisk tenkning kan knyttes opp mot lederens arbeid i skolen, der lederen kan fungere som dramaturgen i teateret som iscenesetter skolens arbeid. Dramaturgi i skolen kan i et slikt perspektiv handle om å stille spørsmål ved både skoleledelse, undervisningsplanlegging og undervisning, spørsmål som kan åpne for provokasjon og undring. Denne undringen kan føre med seg refleksjon og utvikling av faglig, personlig og sosial art. Dramaturgi i skolen kan også handle om hvordan det fysiske rommet kan åpne opp for iscenesettelse av undervisning. Dramaturgi og estetiske dimensjoner i ledelse og læring kan gi andre perspektiver på undervisningsplanlegging og skoleledelse, det kan utvide lederens og lærerens grunnleggende rolleforståelse og ikke minst gjøre undervisningen mer betydningsfull for elevene. Bifrostkolen i Danmark løftes fram som et eksempel på hvordan dramaturgiske ledelsesprosesser kan iscenesettes i skolen. På Bifrostskolen er det skapt en læringskultur der estetiske og kroppslike læringsaktiviteter er integrert i de kognitive læringsaktivitetene og danner et fundament for et helhetlig kunnskapssyn som ivaretar samspillet mellom det kognitive, det emosjonelle og det praktiske i elevens læring.

## Innledning

Utgangspunktet for kapitlet er et kritisk blikk på den norske fellesskolens arbeid med elevaktive undervisningsformer og tilpasset undervisning. Intensjonen om en inkluderende skole, der hvert enkelt barn skal få optimale utviklingsmuligheter, har bred politisk støtte i de nordiske landene (Aasen, 2007). For å imøtekjemme kravet om at alle elever skal få tilpasset undervisning innenfor fellesskolens rammer, kan det være nyttig å se på andre innganger til læring enn den teoribaserte klasseromsundervisningen. Utfordringene i skolene, både i Norge og i Norden for øvrig, handler mye om hvordan det kan skapes et handlingsrom for å realisere en pedagogikk som setter elevens læring i sentrum, der elevene får mulighet til å utvikle sitt potensial. Vi bruker i denne studien den danske Bifrostskolen som eksempel på hvordan estetisk pedagogisk design og dramaturgisk tenkning kan bidra til elevaktiv, variert og tilpasset undervisning. Ideen om estetiske læringsprosesser for å fremme elevenes læring har dype røtter i pedagogikken og kan være en god alternativ inngang til elevsentrert undervisning og ledelse. Tenkningen kan knyttes til sentrale utdanningsfilosofiske strømninger, til dannings- og læringsteori opp gjennom det siste århundret (Dale, 1999; Dewey, 1934; Lave og Wenger, 1991; Vygotsky, 1978). Det elevaktive og skapende kunnskapssynet har stått sterkt i alle læreplaner i Norden siden midten av forrige århundre, og er videreført i den danske «læselanen» (Undervisningsministeriet, 2014) og i det norske Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006). I det norske læreplanverkets generelle del blir det skapende mennesket og de skapende evnene vektlagt i et eget avsnitt – «Det skapende menneske». Videre blir både kreativitet, nysgjerrighet og vitenskapelig arbeidsmåte framhevet. Her beskrives hvordan elevene skal få utvikle gleden ved å møte kunstneriske uttrykk og kunne utforske og utfolde sine egne skapende krefter. Undervisningen skal vise hvordan skaperkraft har vært med på å endre menneskets levekår og livsinnhold (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Begrepet estetikk har flere betydninger. Det skiller ofte mellom tre betydninger av begrepet. Den første betydningen er ofte knyttet til en sansebasert erfaring med bred betydning. Når man i dagliglivet snakker om at noe er estetisk, handler det ofte om det vakre, om det som behager. Slik er det også i skolen. Estetikk knyttes ofte til pynt og kos, og har ofte sin funksjon som pausefyll (Stavik-Karlsen, 2013). I denne hverdagsforståelsen av begrepet handler estetikk om den kunnskapen som kommer til oss gjennom sansene. Den andre betydningen

er at estetikkåren er om det skjønne og om den skapende virksomheten (om kunsten), som har sin opprinnelse i estetisk filosofi slik den ble etablert som en egen vitenskap på 1700-tallet. Denne betydningen kan ses i sammenheng med Østern og Irgens, som i kapittel 3 sier at estetisk kan bety «å oppleve og forstå med sansene», og estetiske prosesser kan forstås som *primære* prosesser som gjør verden mulig å oppleve, erfare, kjenne og dele. En tredje betydning omhandler estetisk kritikk og vil si å ha en bevisst og reflektert holdning til kunst og estetikk. For å kunne ha en bevisst og reflektert holdning må vi først og fremst være mot-takelige for umiddelbare, indre erfaringsopplevelser, opplevelser knyttet til det å gjøre nye erfaringer der også den intuitive, umiddelbare bevisstheten er til stede. Det er denne betydningen som gir mest mening. I det meningsskapende arbeidet arbeides det med kompleksitet for å skape symbolske uttrykk, der fokuset flyttes fra resepsjon til kommunikasjon (Hohr, 2002).

Når Utdanningsdirektoratet i læreplanene skriver om det skapende, kreative og nysgjerrige mennesket, tolkes «den estetiske dimensjonen» i tråd med kunstpedagogikkens opprinnelige og originale tenkning, der skapende virksomhet står sentralt. Men i tillegg er det sanse- og opplevelsesmessige framhevet spesielt sammen med en bevisst holdning til kunst og estetikk. Dette gir grunnlag for å definere og forstå den estetiske dimensjonen som opplevelse (estetisk opplevelse), skapende virksomhet og refleksjon (estetisk erfaring/praksis), og en bevisst holdning til kunst og estetikk (estetisk kritikk).

En estetisk tilnærming betyr i denne studien sanselig didaktisk design (se Østern og Strømme, 2014), som karakteriseres av begrepene dramaturgi og estetisk didaktisk design, som vi bruker som måter å tenke om iscenesettelse av en skoles virksomhet på. Både i en estetisk tilnærming til læring og i en dramaturgisk forståelse av lærerens rolle i skolen vil lederen være dramaturgen og læreren være en iscenesetter, der hans egen rolle redefineres i møtet med elevene. I den estetiske skolen er barnet i sentrum. Dramaturgibegrepet anvendes ofte som et alternativt iscenesettelsesideal til de tradisjonelle formene for undervisningsplanlegging (Stavik-Karlsen, 2013; Østern, 2014c), og i dette kapitlet undersøker vi hvordan dramaturgisk ledelse kan gi ledere tilgang til et utvidet handlingsrepertoar med fokus på nærvær og mening for både lærere og elever. Vi vil i den første delen av kapitlet beskrive Bifrostskolen i Danmark, som er en friskole. Friskoleloven i Danmark sier at undervisningen i friskolen følger målene for folkeskolen. I praksis betyr det at friskolene har samme læreplan som folkeskolen. Vi har fokus på den estetiske tenkningen som informerer skolens

virksomhet. Deretter drøfter vi skolens arbeid ut fra en didaktisk dramaturgisk forståelsesramme, før vi oppsummerer studiens hovedfunn.

## Bifrostskolens estetikk

Ved Bifrostskolen kommer det elevaktive og skapende kunnskapssynet som også er rådende i norske og danske læreplaner, til uttrykk i skolens planer og gjennom lederens og lærernes handlinger. I skolens dokumenter finner vi deres egen beskrivelse av målet med estetiske læringsprosesser, som er:

... at bryde den rutinemessige, logiske tænkning, at røre ved noget og blive berørt, at fascinere og blive fascineret. Et bæredygtigt liv i en bæredygtig verden. At være involveret, undersøge, vide noget og have noget på hjertet (Jeppesen, 2012, s.1).

Noe som er unikt ved Bifrostskolen, slik det framgår i vårt datamateriale, er at all undervisning er tematisk og tverrfaglig, samtidig som faglighet, målorientering, kunnskaper og holdninger løftes fram som sentrale perspektiver i alt arbeid ved skolen. Estetiske læringsprosesser er gjennomgående i det tverrfaglige arbeidet. De har satt som mål at de estetiske læringsprosessene i undervisningen skal forene inntrykk og uttrykk og formgiving i en skapende prosess, skal bryte den rutinemessige logiske tenkningen, røre og berøre, fascinere og bli fascinert gjennom å være involvert, undersøkende, kunne noe og ha noe på hjertet<sup>33</sup>. I dette arbeidet er dialogen med enkeltindividet et bærende prinsipp for all undervisning. I dialogen utveksles og brytes meninger, noe som bidrar til meningsskaping hos både voksne og barn i skolen. Vi besøkte Bifrostskolen høsten 2014. Ved vårt besøk observerte vi skolens undervisning og arbeidsmåter, og vi hadde intervjuer med lærere og rektor. Følgende beskrivelse gir et inntrykk av Bifrostskolens måter å iscenesette skolens undervisning på:

Når elevene begynner på skolen etter sommeren, samles alle elevene og blir presentert for et tema. Temaet presenteres i form av en opplevelse, og målet med opplevelsen er å lede dem på sporet av hvordan de kan involvere seg i og lære om verden og seg selv. Dette temaet danner utgangspunkt for all undervisning i alle fag over en lengre tidsperiode. Denne høsten var temaet «I Mandelas fotspor». Ved det første

<sup>33</sup> Bifrostskolen har dokumentert sitt pedagogiske grunnsyn gjennom ulike dokumenter som er tilgjengelige på skolens hjemmeside: [www.bifrost.dk](http://www.bifrost.dk)

møtet med temaet brukes kunst og kultur som utgangspunkt for å provosere, konfrontere og inspirere elevene. Skolen er utsmykket med ulike installasjoner fra det afrikanske kontinentet, det er dyr, det er masker, det er bilder og plakater, det er klær og annen rekvisita som brukes som scenografi for arbeidet med temaet. Midt i fellesrommet er det bygd en modell av Mandelas fengselscelle. Opplevelsесdagen etterfølges av dialog mellom lærere og elever, der elevene kommer med sine tanker og ideer om hva de har lyst til å ta tak i når de skal arbeide videre med temaet. Denne høsten har alle trinn fokus på rettferdighet, diskriminering og hva det betyr for et menneske å være i fangenskap. Dialogene mellom lærere og elever fører til at temaet fokuseres forskjellig på de ulike trinnene. Elevene på de laveste trinnene arbeider mye med konkreter, som for eksempel med Afrikas dyr, mens elever på mellomtrinnet arbeider mer med geografi og kultur. På de øverste trinnene er menneskerettigheter, historie og politikk sentrale temaer. Skolen har ingen lærebøker, og lærerne utvikler selv læremateriell som knytter det fag-faglige og tverrfaglig sammen. På småtrinn og mellomtrinn arbeider elevene i tre faste verksteder: lese-/skrivestue, laboratorium og atelier, som representerer en samfunnsvitenskapelig, naturvitenskapelig og humanistisk inngang og kunnskap. På eldste trinn arbeides det problemorientert med individuelle, tverrfaglige temaer og prosjekter, der datasamlingen nettopp skal vinkles etter de tre vitenskapelige retningene som er nevnt over. Det skrives en rapport basert på undersøkelser, kunnskap og diskusjon. Og så et musisk uttrykk som starter med den nye innsikt, verdier og holdninger. Uavhengig av barnets alder er kommunikasjon og debatt et grunnleggende prinsipp.

Det legges stor vekt på tilpasset undervisning, der medbestemmelse og medansvar er grunntanker som preger arbeidet. Skolen uttrykker et eksplisitt mål med all undervisning og veiledning – å se og utvikle enkeltbarnets faglige potensial og dets holdninger og verdier. Skolen følger dansk læreplan i fagene og er en karakterfri skole. «Vi vil *skape* deres karakter, slik at de står med en god karakter når de møter livet og verden», sier en av lærerne. Selv om det ikke settes en eneste karakter på denne skolen, understrekker skolens ledelse og lærere betydningen av eksplisitte mål for all læring og betydningen av god veiledning knyttet til hvert enkelt barns læringsmål. Skolen legger vekt på god dokumentasjon av læring, som brukes grundig i veiledningen av barnets videre utvikling innen det faglige, det personlige og det sosiale området.

Gjennom denne fortellingen om Bifrostskolens arbeid med undervisning har vi beskrevet hovedtrekk i skolens pedagogiske grunnsyn, og hvordan dette

manifesterer seg i undervisning og læring. Verkstedarbeid og prosjektarbeid ved Bifrostskolen er ikke én metode eller én arbeidsmåte, men rommer et stort mangfold av praksisformer, og framstår derfor med en utdanningsfilosofi der estetisk didaktisk design og elevaktivitet er et bærende prinsipp i læringsarbeidet.

I det følgende gis en kort beskrivelse av problemstilling, datakilder og metode for studien av Bifrostskolen, før vi presenterer kapitlets teorigrunnlag og analytiske verktøy i en dramaturgisk analysemodell. Analyser og drøftinger sentrerer omkring kjernebegrepene i denne modellen, før vi avslutningsvis gir noen oppsummerende refleksjoner omkring elevsentrert ledelse som dramaturgi.

## Problemstilling, datakilder og metode

Den overordnede problemstillingen for denne studien er: Hvordan kan dramaturgisk ledelse gi skoleledere tilgang til et utvidet handlingsrepertoar med fokus på nærvær og mening? Datakilder for å undersøke denne problemstillingen er intervjuer med skolens leder og fokusgruppeintervjuer med et utvalg av skolens lærere. I tillegg har vi observert undervisning i skolen og samlet ulike dokumenter om skolens pedagogiske arbeid, som skolens plandokumenter, evalueringssporter, ulike bøker skrevet av skolens lærere og leder i forbindelse med skolens prosjektarbeider, lærernes undervisningsplaner og veiledningsdokumenter.

For at vi som forskere skulle utvikle en grundig forståelse av lederens og læreres forståelse for og opplevelse av hvordan handlingsrom skapes for skolens pedagogiske virksomhet, har vi gjennomført en kvalitativ studie. Kvalitativ forskning på praksis innebærer et nært samarbeidsforhold mellom forsker(e) og forskningsdeltaker(e) (Lincoln og Guba, 1985). Målsettingen er å beskrive kompleksiteten av et fenomen knyttet til et bestemt fokus eller problemstilling, der deltakernes perspektiv står i fokus (Creswell, 1998; Denzin og Lincoln, 1994/2000, Gudmundsdottir, 1992, 2001, Merriam, 2002). I dette prosjektet har vi som forskere brukt en abduktiv tilnærming. Vi har hatt to teoretisk ladede begreper som vi har brukt som optikk for å studere et fenomen. Begrepene er estetisk tilnærming og dramaturgi. Samtidig er vi som forskere klar over at vi tolker de situasjonelle betingelsene ut fra vår egen referanseramme. Med våre erfaringer, opplevelser og teorier søker vi å forstå og skape mening i datamate-

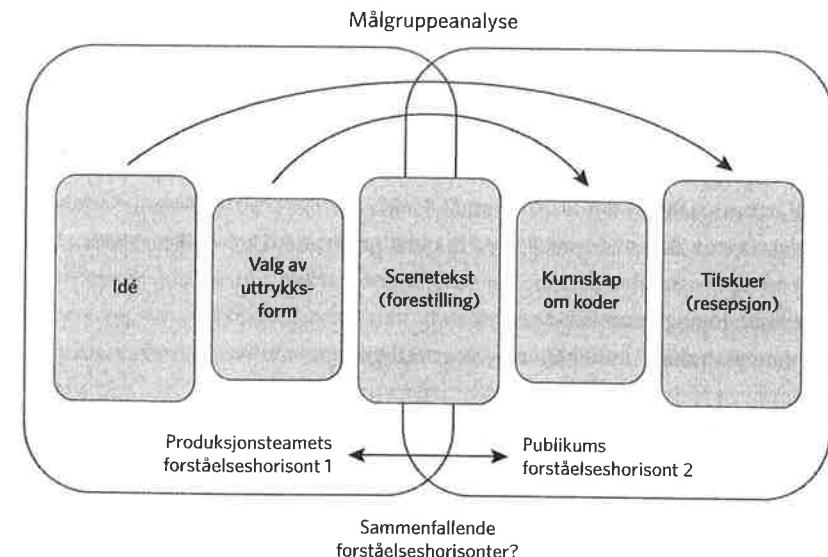
rialet vi har samlet inn. Dette innebærer at det vil foregå en pendling mellom induksjon og deduksjon, en abduksjon (Alvesson og Sköldberg, 2008). Det teoretiske grunnlaget for vår forståelse presenteres i neste delkapittel.

Intervjuene vi gjorde med lærere og leder, var kvalitative, semistrukturerte intervjuer, der hensikten var å belyse bestemte problemstillinger og sentrale elementer knyttet til skoleleders handlingsrom og skolens pedagogiske grunnsyn. Ved hjelp av vår intervjuguide ledet vi intervjuene gjennom de temaer som var nødvendige med hensyn til studiens målsetting. Intervjuenes semistrukturerte form ga også rom for å avvike fra guiden og følge interessante problemstiller der de dukket opp. En slik metode gjør det mulig for forskeren å følge informantens fortelling og utdype temaer som kommer opp, også der forskerne i utgangspunktet ikke hadde inkludert det i sine intervjuguiden. I denne type forskningsprosjekt, der hensikten er å få et bilde av informantenes opplevelse og forståelse av forskningsobjektet, og dessuten å få en dypere forståelse for de ulike kontekstene som påvirker kulturen ved skolen, vil en slik semistrukturert intervjuemetode være nødvendig og hensiktsmessig (Thagaard, 2003, s. 84).

Vi fordele arbeidet med å transkribere intervjuene av lærere og leder. På bakgrunn av intervjuene og grunnlagsdokumentene som forelå på skolens hjemmesider, utarbeidet vi en beskrivelse av skolen som har gått inn i innledningen av dette kapitlet. Gjennom dette arbeidet har vi utviklet en grundig forståelse av datamaterialet. I fellesskap gjennomførte vi en analyse av det totale transkriberte datamaterialet for å finne felles mønster og eventuelle ulikheter på tvers av de ulike datakildene. Det felles mønsteret som vi konstruerte, tar utgangspunkt i den dramaturgiske analysemodellen som presenteres i neste del av kapitlet.

## Dramaturgiske perspektiver på ledelse og læring

Et dramaturgisk perspektiv på skoleledelse, på undervisningsplanlegging, klasseledelse og kommunikasjon gir et språk og begreper omkring ledelse og undervisning som kan skape nye muligheter som ledere kan støtte seg på i ledelse av skolens planlegging og gjennomføring av undervisning (Østern, 2014a). Men kanskje like viktig, et språk for hvordan skolens ledelse arbeider for å skape et handlingsrom for å utvikle skolens pedagogiske grunnsyn. Østern (2014b) presenterer en analysemodell for å forstå hva det å tenke dramaturgisk kan bestå av. Denne analysemodellen og perspektiver på dramaturgi danner et teoretisk bakteppe i våre analyser.



**Figur 6.1** Analysemodell for dramaturgisk analyse (modifisert etter Østern, 2014b)

I denne modellen er det to forståelseshorisonter som bør møtes og overlappes hverandre (Østern, 2014): produksjonsteamets forståelseshorisont og publikums forståelseshorisont. I en skolekontekst kan man se for seg ulike forståelseshorisonter som må være i kontakt med hverandre: lederens og lærernes forståelser og lærernes og elevens forståelser. Modellen har tre store ruter med begrepene idé, scenetekst og tilskuer. Mellom rutene finnes to filtre – valg av uttrykksform og kunnskap om koder. Filteret mellom idé og scenetekst omfatter valg av form, mens filteret mellom scenetekst og publikum omfatter kodekompetanse. Når en forestilling kommuniserer godt, flyter kommunikasjonen mellom de ulike rutene godt. For at dramaturgen skal få til en god flyt mellom rutene, må han foreta en målgruppeanalyse – man må være mottakerbevisst. I en mottakerbevissthet er det viktig å reflektere over spørsmål som hvem forestillingen er for, hva slags forkunnskaper mottakeren har, og hva som kan introduseres som en del av fiksjonkontrakten med publikum.<sup>34</sup>

<sup>34</sup> En fiksjonkontrakt innebærer at publikum på forhånd har kunnskap om sentrale elementer ved forestillingen, som for eksempel om sjanger (Østern, 2014a).

Dramaturgi i undervisningen er ofte noe som bare blir nevnt og brukt spora disk og tilfeldig. Erling Lars Dale (1993) har i sin forskning tatt til orde for en estetisk tilnærming til undervisning. Han er opptatt av hvordan estetisk kvalitet i undervisningen kan åpne opp nye muligheter for både lærer og elev, og knytter det pedagogiske perspektivet opp mot utviklingen av undervisningens estetikk. En dramaturg stiller ett hovedspørsmål: Hvilken historie vil jeg fortelle? (Østern, 2014b). Det er dette som er forestillingens grunnidé. Ut fra dette spørsmålet utvikles og utredes den dramatiske fortellingen, der hovedpersonen gjennomgår en forandring og en utvikling.

I denne studien undersøker vi, som tidligere nevnt, hvordan dramaturgisk tenkning også kan knyttes opp mot lederens arbeid i skolen, der rektor kan fungere som dramaturgen i teateret som iscenesetter skolens arbeid. Dramaturgi i skolen kan i et slikt perspektiv handle om å stille spørsmål ved så vel skoleledelse og undervisningsplanlegging som ved undervisning, spørsmål som åpner for provokasjon og undring. Denne undringen vil føre med seg refleksjon og utvikling av både faglig, personlig og sosial art. Dramaturgi i skolen kan også handle om det fysiske rommet, hvordan det kan åpne opp for iscenesettelse av undervisning. Å tenke som dramaturg som skoleleder betyr å kunne planlegge i helheter som «begynnelse–prosess–sluttprodukt–evaluering». Å overføre dramaturgisk tenkning til planleggingen kan berike utdanningers selvrefleksjon om mål og undervisningsformer (Østern, 2014b). Dette er eksempler på hvordan skolelederen kan arbeide som dramaturg i skolens virksomhet, og læreren kan arbeide som dramaturg i sin undervisningsplanlegging. Lederen og læreren vil stadig kunne utvikle sin undervisning gjennom systematisk refleksjon over temaet pedagogisk dramaturgi (Dale, 1993, s. 214–215).

Geir Stavik-Karlsen (2014) er opptatt av hvilke muligheter dramaturgi kan gi i møtet mellom lærere og elever, der rollene redefineres og endres i en estetisk læringsprosess. Vi løfter dette perspektivet videre inn i skoleledelsen og ser hvordan lederen må erobre sin plass i skolen, på samme måte som læreren må erobre sin posisjon i klasserommet. Innholdet i lærergjerningen skapes av den enkelte lærer, sier Stavik-Karlsen. Dette er et perspektiv som også gjelder lederen ved skolen. Lederrollen i et dramaturgisk lys har noe personlig, prosessuelt og dynamisk i seg. Den dramaturgiske lederrollens viktigste trekk er mot til å skape, og i dette ligger også sårbarhet som en risiko (Østern, 2014a). En profesjonell leder er en som tør å framstå med autentisitet, evne til å improvisere og, framfor alt, tilstedeværelse og vilje til å møte lærere og elever i den

undervisningen han iscenesetter (Stavik-Karslen, 2014). Det å se eleven, der han er, med de behov, forutsetninger, ønsker og drømmer den vedkommende måtte ha, er lærergjerningens viktigste oppgave, og dermed også lederrollens viktigste oppgave, å ivareta.

Også læreplanteoretisk kan man innta et dramaturgisk perspektiv. Bjørg Brandtzæg Gundem (2008) snakker om en estetisk læreplanteori, der læreplanprosessen handler om forhandling og fortolkning. I et slikt perspektiv blir læreplanarbeidet sett på som et dramatisk verk som blir iscenesatt av de ulike deltakerne, som i et teater. Forfatteren, skuespilleren, dramaturgen og publikum har ulike roller i en interaksjon som man må kjenne til for å få iscenesettelsen til å fungere (Gundem, 2008, s. 30). I skolekonteksten kan dette handle om hvordan læreplanen operasjonaliseres og fortolkes på den enkelte skole, blant lærerne og i den enkelte lærers undervisning.

## Dramaturgisk ledelse ved Bifrostskolen

Analysen i det følgende løfter fram følgende mønster i den dramaturgiske ledelsen ved Bifrostskolen: skolens grunnidé og uttrykksform, kodekompetanse gjennom læreplanforståelse, leder og lærere som iscenesettere, mottakerbevissthet og tilpasset opplæring, autentisitet – å være ekte til stede, dramaturisk ledelse for felles forståelseshorisonter og fiksionskontrakt for en kollektiv autonomi.

En mottakersensitiv undervisning er avgjørende for å kunne møte det elevaktive og konstruktivistiske kunnskapssyntet vi finner i de norske læreplanene. Vi ser at disse perspektivene på hvert sitt vis løfter fram det mest sentrale i arbeidet med skole: å kunne ta elevens perspektiv. Slik går ledelse og undervisning hånd i hånd. Våre analyser og diskusjoner av materialet vi samlet inn under vårt besøk på Bifrostskolen, vil søke å forstå hvordan lederen legger til rette for at estetiske læringsprosesser kan finne sted. Hovedkategorier som fungerer som omdreningspunkter for våre analyser, uttrykkes gjennom kategoriene dramaturgisk ledelse, den dramaturgiske grunnideen, læreplanforståelse som kodekompetanse, iscenesettelse og lærernes roller, mottakerbevissthet og lederens rolle som dramaturg. Gjennom hele analysen og drøftingen ivaretas elevperspektivet og fokuset på tilpasset undervisning, der hver enkelt elev får mulighet til å utvikle og utforske sin faglighet og sin personlighet, og sine sosiale relasjoner.

## Skolens grunnidé og uttrykksform

Innledningsvis i dette kapitlet fortalte vi hvordan Bifrostskolens undervisning gjennomgående er temaorientert, og hvordan temaet iscenesettes gjennom skolens utsmykning og arkitektur. Det er en helhetslinje i hvert tema, sentrert gjennom begrepene konfrontasjon, dialog og inspirasjon. Lærerne er opptatt av det estetiske i læringsprosessen. De understreker betydningen av hvordan det skapes en setting gjennom temaorienteringen, der elevene får mulighet til å uttrykke seg i den konstruerte konteksten, der fokuset ikke er på dem selv. I dramaturgisk tenkning er nettopp det å konstruere en kontekst der hovedspørsmålet – eller hovedtemaet – kan utforskes, et nøkkelsbegrep (Østern, 2014b, s. 19). Ved å etablere denne konteksten kan elevene få mulighet til å undre seg over og utforske mellommenneskelige utfordringer i kraft av å være en annen enn seg selv. Det kan gjøre det enklere for elevene å forstå andres meninger og reaksjoner uten at alle problemer som drøftes, må være av personlig art. I dramaturgisk tenkning snakker man om å etablere en kontekst der handlingen foregår, en fiksjonskontrakt som er etablert med publikum, der publikum forstår hvordan de skal forholde seg til forestillingen som fiksjon (Østern, 2014b, s. 25).

Et annet viktig grep i dramaturgisk tenkning er de fysiske rammene. På Bifrostskolen brukes kunst, utsmykning og skolens utforming bevisst i arbeidet med temaene. «Vi er en estetisk skole», sier en av lærerne, «det betyr ikke at skolen er vakker, men det som henger på veggene er gjennomtenkt». Både lærerne og lederen understreker at uttrykket ved skolen er klart og bevisst kommunisert. Skolen er åpen, og de er bevisst på hvordan rommene gir muligheter for estetiske undervisningsprosesser. I tillegg er de opptatt av å tilegne barnas ting en verdi, der elevene blir anerkjent for de tingene de lager. Slik iscenesettes undervisningen ikke bare gjennom problemformuleringen og tematiseringen, men denne iscenesettelsen kommer også fysisk til uttrykk gjennom utsmykkingen av skolens rom.

I den temaorienterte undervisningen ved Bifrostskolen praktiseres modellen med verkstedarbeid og prosjektarbeid på ulikt abstraksjonsnivå. Likevel er det noen verktøy som er felles for alle elevene, noe de på skolen kaller «det gode arbeid»:

/.../ det gode arbeide er der en sammenheng mellom det, hovedet tænker og det, hånden gör. Barnet involveres i alle arbeidsforløbets faser, fra idé til beslutning, planlæg-

ning, udførelse, formidling og værdsættelse. Skridt for skridt fra aller første skoledag på Børneskolen Bifrost skabes en helhetslinje og forståelse af, hvad der kendetegneret godt arbeidsforløb (Jeppesen, 2011, s. 1)

I det gode arbeid ligger fire faser: idé, planlegging, utførelse og evaluering. Dette kaller Østern (2014b) å planlegge i helheter som en dramaturg. Nettopp denne forutsigbarheten i det gode arbeid, gjennom faglig kunnskap og ferdigheter, gir elevene verktøy til å skape forståelse og mening «i sitt liv og sin omverden». Slik vises en sammenfallende forståelseshorisont hos lærere og elever. Det legges opp til uttrykksformer som hele skolen arbeider med, og der både leder, lærere og elever har kunnskap om hvordan disse skal brukes for å skape en god scenetekst. Men bak dette arbeidet med å realisere en forestilling eller en pedagogikk ligger det også planer og ledelse.

## Kodekompetanse gjennom læreplanforståelse

Læreplanen for Kunnskapsløftet forutsetter at elevene skal få utvikle gleden ved å møte kunstneriske uttrykk og kunne utforske og utfolde sine egne skapende krefter, de skal berøres og bli berørt i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2006). Skolens utfordring er å få ulike tilnærminger til å henge sammen i en helhet. Man har en læreplan som styrer undervisningens mål, og det synes vanskelig for mange skoler og lærere å skape en kontinuitet og en sammenheng mellom ulike aktiviteter og metoder på den ene siden og læreplanens målsettinger på den andre (Marion, 2008). Det gir seg utslag i undervisningsformer der læreren mener at læringsmålene best kan nås gjennom lærerstyrt klasseromsundervisning, uten tanke på at et sentralt bidrag til motivasjon og forståelse kan være hentet fra andre aktiviteter og inspirasjonskilder (Jordet, 2010).

Bjørg Brandtzæg Gundem (2008) snakker om en estetisk læreplanteori, der læreplanprosessen handler om forhandling og fortolkning. I et slikt perspektiv blir læreplanarbeidet sett på som et dramatisk verk som blir iscenesatt av de ulike deltakerne, som i et teater, der lederen er dramaturgen. Forfatterne av skolens læreplaner er lederen og læreren i fellesskap. En slik inngang til læreplanarbeid kan bidra til helhet og kontinuitet i arbeidet med læreplanene.

Selv om Bifrostskolen følger de danske læreplanene, har skolen utviklet undervisningsplaner i samtlige løp. Skolen arbeider etter følgende regi når de planlegger undervisningen: All undervisning er temaorientert. De har regelmessige temamøter, og kilden til inspirasjon kan være en artikkel, for eksempel om

en kulturpersonlighet, der det tennes en idé som kan være utgangspunktet for neste tema på skolen. Alle er oppsökende i idéfasen. Rektor er tydelig på at skolen skal være eksemplarisk, og det påvirker valgene lærerne tar når det gjelder tema. De har så en researchplan som undersøker hvordan temaet fungerer i alle fag, og denne planen er basert på temakriterier. Rommer problemstillingen noe som er gyldig for alle trinn? Er den konkret, rommer den det abstrakte? Et researchutvalg arbeider med dette og møter de ulike faggruppene for å undersøke temaet videre. Det diskuteres så i plenum, før temaet endelig fastsettes. Dette arbeidet ligger fast i skolens årsplan.

Når de er ferdige med den overordnede temaplanleggingen, begynner arbeidet med å identifisere hva som er formålet med det faglige løpet de skal i gang med. Formål relateres til fag, til tverrfaglighet og til skolens verdigrunnlag. Så beskriver de hva som er målet: «Det er noen fag-faglige mål. Så det blir faglige mål; så er det personlige mål, hva er det man skal utvikle; og så sosiale mål», forteller rektor. Deretter fordeles de ulike rollene for arbeidet, eller strukturen om man vil. Dette skrives ned i manuskriptet. Momenter som er med for de ulike rollene, kan være: Hva skal læreren gjennomgå? Skal elevene ut og oppleve noe? Skal de trekke erfaringer ut fra opplevelsesfasen i prosjektet? Hvilke oppgaver skal avleveres? Hva skal være oppgaver som alle må gjøre, og skal det være noen valgfrie oppgave? Deretter beskrives verdsettelse og evaluering.

Først etter denne planleggingsfasen som sørger for helhet gjennom undervisningen, og som klargjør de ulike rollenes arbeidsoppgaver, forklares temaet for elevene. Manuskriptet, eller læreplanene, publiseres på skolens hjemmeside, slik at planene er tilgjengelige for både utdanningsmyndigheter og foreldre.

Ikke bare er Bifrostskolens undervisning tuftet på estetiske læringsprosesser, også i læreplantenkningen ser vi tydelige tegn på hvordan dramaturgisk tenking leder til fokus på at læringsprosessene får være estetiske i betydningen at man bevisst arbeider med form for å skape mening. Planarbeidet ved skolen viser hvordan læreplanen forhandles og fortolkes gjennom arbeidet til dramaturgen – han/hun leder et fortolkningsarbeid som har forventninger om en klar struktur, om eierskap og delaktighet både fra lærere og elever i utforming av og i arbeid med undervisning (Østern, 2014c, s. 62). Planleggingen foregår i syklike forløp, og en slik tankegang nærmer seg dramaturgens måte å tenke på. En dramaturg arbeider etter prinsippene om lag på lag og fram og tilbake, og en slik tankegang øker leders og lærerers autonomi innenfor rammene av det gitte oppdraget som forskrifter og læreplaner uttaler (Østern, 2014c, s. 63). Gjennom

å bruke dramaturgiske prinsipper og tenkemåter i arbeidet med læreplaner blir det synlig at skolen som helhet er opptatt av det samme – å utdanne det skapende menneske. En slik forståelse av læreplanarbeid kan bidra til å fornye både ledelsesarbeid, undervisningsplanlegging og klasseledelse (Østern, 2014c, s. 63).

## Leder og lærere som iscenesettere

Bifrostskolen har i alle sine planer tydeliggjort og begrunnet hvorfor estetiske læringsprosesser er et viktig fundament for deres undervisning: «Æstetik handler om kvalitet, dybde, meningsfuldhed – uanset om det er smukt eller hæsligt. [...] At være involveret, undersøge, vide noget og have noget på hjertet» står det i plandokumentet *Æstetiske læreprocesser – at sige ja*.<sup>35</sup> Dermed kommuniseres også skolens formål til publikum, det er opprettet en fiksionskontrakt med både elever og foreldre om skolens idé, valg av uttrykksformer og koder som tas i bruk for å konstruere elevenes kompetanse. Slik etableres en kommunikasjon med publikum for å skape en sammenfallende forståelseshorisont omkring sceneteksten.

Både lærerne og lederen snakker i samtalene om «mulighetens barn i mulighetenes skole». En lærer formulerer elevsynet på følgende måte: «I mulighetenes skole skal elevene utvikle seg personlig, sosialt og faglig. Vi ser barna hvor de er, og vi har tydelige mål for hvor de skal.» Både lederen og lærerne understrekker viktigheten av at elevene utvikler seg personlig, sosialt og faglig, og at de har muligheter til å utfolde sitt potensial.

Ved Bifrostskolen er det ikke elever og lærere; det er barn og voksne. I valget om å omtale barna som barn og de voksne som voksne ligger en rolleavklaring. Det betyr at den voksne er på skolen som et voksent menneske, og i det er en forventning om at den voksne skal møte hvert barn som et menneske, som seg selv, med de erfaringer, kunnskaper, emosjoner, empati og innlevelse et voksent menneske naturlig vil ha i møte med barn. Slik opphører de forventninger som måtte ligge i lærerbegrepet til kontroll og distanse å eksistere. Stavik-Karlsen (2014) drøfter hvordan undervisningen i dagens skole ofte blir sett på som for avhengig av enkeltlæreren som person. Men i en streben etter å bli en profesjonell lærer, som opptrer som lærer etter et gitt mønster og en oppskrift, kan man

<sup>35</sup> Bifrostskolen har dokumentert sitt pedagogiske grunnsyn gjennom ulike dokumenter som er tilgjengelige på skolens hjemmeside [www.bifrost.dk](http://www.bifrost.dk)

stå i fare for å redusere det personavhengige til det motsatte – det personuavhengige. En slik reduksjon vil kunne redusere lærerens rolle til et element i likhet med andre undervisningshjelpeidler (Stavik-Karlsen, 2014, s. 156). Ved å våge en estetisk tilnærming til læring, der man går inn med kunstens potensial om å våge å røre ved noe og å bli berørt, vil det lettere kunne oppstå et erkjent nærvær av læreren, eller den voksne, som eleven, eller barnet, opplever som ekte. Det å være personlig handler om å se eleven, der han er, med de behov, forutsetninger, ønsker og drømmer den han eller hun måtte ha, er l rergjerningens viktigste oppgave.

Når læreren iscenesetter seg selv i møte med elevene, handler det ikke bare om hvordan læreren oppfatter og forstår sin egen rolle i arbeidet med undervisningen. Det handler i første rekke om hvordan han ser elevene, og hvordan man som lærer legger til rette for at hver enkelt elev skal få utvikle seg. En skole med stillesittende, individuelle og teoretiske aktiviteter alene bidrar til å forsterke sosiale skiller og forskjeller mellom elevene. For å imotekomme kravet om å gi alle elever tilpasset undervisning i fellesskolens rammer kan det derfor være nyttig å se etter andre innganger til læring enn den teoribaserte klasseromsundervisningen.

## Mottakerbevissthet og tilpasset opplæring

Et av kjerneområdene i Bifrostskolens tankegang er verdsettelse. Det er det som er kjernen i arbeidet med tilpasset opplæring i skolen. Både lederen og lærerne er enige om at et godt læringsmiljø skapes ved at man verdsetter hverandres forskjellighet, at det blir gjort eksplisitt. Både lederen ved skolen og lærerne er opptatt av at alle skal få like muligheter til å utvikle seg. Et barn skal bli sett, fra det lille initiativet til den store prosjektframleggelsen. For å akseptere hverandres forskjellighet har voksne og barn på skolen ulike oppgaver. I ethvert prosjektarbeid er det noen basisoppgaver og noen åpne oppgaver. «N sgjerrigheten har brakt menneskeheten i forandring og utvikling», står det i skolens dokumenter (Jeppesen, 2011). Elevene får veiledning til å starte der de er, og de får veiledning ut fra sitt utgangspunkt. Dette er mulig, forteller rektoren, fordi de kjenner alle barna svært godt.

En metodisk inngang til å tilpasse undervisningen er å gjøre målene eksplisitte. «Barna skal også vite hvilke kompetanser de utvikler, men like viktig er det å utvikle deres holdninger og verdier», sier en av lærerne. I denne tiln r-

mingen er anerkjennelse, respons fra lærer og kamerater, både sosialt og faglig sentralt. Ifølge lærerne er elevene flinke til å formulere problemstillinger, til å sette mål for egen læring. Selvforvaltning er viktig og noe som elevene lærer fra første dag på skolen. Igjen viser dette hvordan kodekompetanse er avgjørende for at skolen lykkes med sin undervisning. Gjennom tydelige mål og kriterier er fiksjonskontrakten med elevene etablert, og gjennom god overlapping mellom lærer og elevers forst elsehorisonter blir det enklere for elevene å forstå sin rolle i arbeidet. Elevene er på denne måten medskapende, og de estetiske læringsprosessene kan beskrives som kunnskapsprosesser der f relser, opplevelser, kunnskap og erfaringer analyseres og blir til en helhet (Wiklund og Turlock, 2009). Dette er og i tråd med fellesskolens tankegang om å inkludere alle elevene i gode læringsprosesser (Aasen, 2007).

En annen metodisk inngang til tilpasset opplæring er bruk av mesterl r . I deler av prosjektarbeidet er elevene delt i grupper på tvers av trinn, der den eldste eleven har lederansvar og modellerer for de yngre elevene hvordan arbeidet skal foregå. Under v rt besøk på Bifrostskolen fikk vi overvære en prosjektpresentasjon med elever fra ulike trinn. I denne presentasjonen hadde den eldste et overordnet ansvar for selve presentasjonen, og eleven hadde også hatt ansvar for framdriften i prosjektet. Elevene la fram sine problemformuleringer, de presenterte sine framgangsmåter og produkter, og de presenterte også egen evaluering av eget prosjekt. De ba oss så om tilbakemeldinger på sin presentasjon. Både lærer og elever ved Bifrostskolen er vant til både å gi respons og   få respons fra andre. «Det er gjennom respons at elevene f r råd om hvordan de skal komme seg videre», sier en av lærerne. «Differensiering lykkes når vi løfter dem der de er.» Det er etablert en kultur ved skolen om at alle skal respekteres for den de er. Det er det som i skolens dokumenter kalles natur–kultur-dimensjonen: Vi er som vi er, men noe kan vi endre på.

Rektor er tydelig på at evalueringfasen er en stor del av prosessen ved Bifrostskolen. Hun er opptatt av hvordan elevrollen skal fælles med kunnskapskonstruksjon: Når barna tror at de er ferdige og har levert et arbeid, så kommer framleggelsesfasen. Deretter kommer evaluering og verdsettelse. «De er jo bare halvveis ferdig med sine oppgaver når papiret er levert», sier rektor. Det gode arbeidsforl pet er en del av det gjentatte mønsteret på skolen, og når man har vært gjennom fasene i det gode arbeidet, s ier rektor at det er godt for barna å se på verdsettelsen, hva er det jeg har vært gjennom, hva er det jeg har lært. «På det faglige, personlige og sosiale felt, og hva trenger jeg å trenere mer på, hvor vil

det være bra med litt ekstra? Det vurderer også læreren. Og det er jo i den dialogen bevissthet skapes, hvordan barnet opplever seg selv og sin lærjng og lærens.» Denne beskrivelsen viser hvordan rektor er bevisst hvilke forventninger som knyttes til det arbeidet som elevene skal gjøre, og til det elevene skal lære.

## Lederen som dramaturg for samspillet på skolens scene

Hvordan kan dramaturgisk ledelse gi skoleledere tilgang til et utvidet handlingsrepertoar med fokus på nærvær og mening? Det er på tide å vende blikket tilbake til den overordnede problemstillingen for dette kapitlet. Vi har gjennom et dramaturgisk sceneteppe undersøkt hvordan lederen skaper muligheter for et helhetlig og systematisk læreplanarbeid, en gjennomgående undervisningsplanlegging med fokus på tilpasset opplæring og en undervisning som iscenesettes av tilstedeværende, personlige og engasjerte lærere. Dette skjer utelukkende gjennom estetiske læringsprosesser. Vi skal nå vende blikket direkte mot skolens leder – dramaturgen – som er den som skal sørge for et samspill på skolens scene, der det personlige, det ekte livet, det sårbare og det skapende mennesket skal få utfolde seg.

### Autentisitet – å være ekte til stede

Rektor ved Bifrostskolen beskriver seg selv som skapende, hun etterlever skolens filosofi gjennom å inspirere og involvere de ansatte. I det daglige legger hun til rette at andre skal få mulighet til å prestere. Hun er usynlig, men synlig. Skolen har åpne dører, og hennes kontor ligger midt mellom alt som skjer på skolen. Hun vandrer rundt og iakttar, i et tempo som gjør at hun blir en del av det som foregår. Dette gir henne mulighet til å fange opp stemningen og få et bilde av det som foregår i huset. På denne måten holder hun seg involvert og undersøkende, og alltid åpen for kilder til inspirasjon og provokasjon som leder skolen videre framover i sin utvikling. Hun sier at «vi er vårt utviklingsarbeid, vi hever bevissthetensnivået og innsikten i forskning på forskjellig vis, men vi har ikke papir på det, det er også en del av Bifrost-livet – vi alle er i utvikling».

Autentisitet er sentralt i utdanningssammenheng, og rektoren ved Bifrost-skolen er en nærværende leder. Autentisitet er også viktig som et dramaturgisk grep; i teatersammenheng snakkes det om å være «ekte til stede» (Stavik-Karl-

sen, 2014). Dette knyttes til aktørenes opplevelse av ekte tilstedeværelse. La oss forestille oss rektor som dramaturgen på teateret, som vandrer rundt på scenen og er der med sitt nærvær, som oppleves som ekte av de andre aktørene. De oppsøker henne, de rådfører seg med henne, og hun er åpen for inntrykk som kommer til uttrykk fra aktørene på scenen. Det autentiske er ikke at lederen byr på seg selv fullt og helt, men at rollen *leves* av lederen som et menneske som lever, erfarer og tenker sammen med de andre aktørene (Stavik-Karlsen, 2014).

### Dramaturgisk ledelse for felles forståelseshorisonter

Rektor ved Bifrostskolen har vært med i utviklingen av skolen siden starten, og har derfor deltatt i i prosessen fra idé til praksis. De grunnleggende ideene om en helhetlig utvikling, tverrfaglighet, leksefri skole og skole uten karakterer er grunnlaget for grunnsyn, verdisyn og fysiske rammer. Det unike ved Bifrost-skolen er at verdigrunnlaget var på plass før det kom fysiske rammer, før det kom barn, og før det var noen ansatte. Hun forklarer:

Vi skulle arbeide med å skape en rød tråd mellom fagene og det tverrfaglige. At barna skulle være selvforvaltende og dialogen i sentrum, var inngangen, så man skulle se meningen med det. Opplevelser var også en inngang, slik at man skulle se meningen med det, at både opplevelsene og dialogen fyller, og at et godt arbeidsforløp der barna lærer alle forløp i arbeidet å kjenne, det var de omdreiningspunkter som var der, og det er også det vi bygger videre på i dag.

Dette har bidratt til en kultur med klare strukturer og rammer som ligger under huden på både barn og voksne, og som ligger til grunn for alle undervisning ved skolen. Som skolens dramaturg forholder rektor seg til de lovmessigheter som forventes i skolens planlegging, forberedelse og systematikk. Denne lovmessigheten kan medføre risiko for at undervisningen vil oppleves som sterkt rigid, planlagt og tvungen. I den norske skolen har vi sett at en slik planlegging fort kan bli et organisatorisk prinsipp uten at det gis meningsfullt innhold (Dale, 2008).

Ved Bifrostskolen kjennetegner begrepene «provokasjon, inspirasjon og dialog» inngangen til de tverrfaglige temaene som binder undervisningen sammen. Undervisningen medfører ingen gjentakeler, tvert om. Nye tverrfaglige temaer krever nye estetiske tilnærmingar. Slik oppleves ikke undervisningen distansert og kun som et organisatorisk grep. Ved siden av autentisitet er improvisasjon et viktig grep i dramaturgisk tenkning. Det autentiske handler også om å

mestre øyeblikket, om å se mulighetene og å handle ut fra helt nye impulser (Stavik-Karlsen, 2014). Improvisasjonsarbeidet ved Bifrostskolen kan knyttes til arbeidet med nye temaer. Rektor legger til rette for nye erfaringer i idéfasen, men hver gang er det en risiko tilknyttet dette, de må tåle kaos. Å få til gode dialoger i klasserommet kan beskrives som improvisatorisk, hva som kommer ut av dialogen med klassen, er uforutsigbart og dannes ut fra handlingene til alle deltakerne, både elever og lærere (Sawyer, 2006). Ved Bifrostskolen skjer dette innenfor rammer og strukturer som alle kjenner. Dette kan beskrives som kreativ undervisning, og Sawyer (2006) sier at kreativ undervisning er disiplinert improvisasjon, fordi det alltid skjer innenfor brede strukturer og rammer. Lærerne ved Bifrostskolen bruker rutiner og aktivitetsstrukturer og er i stand til å påberope seg og anvende disse rutinene i kreativ improvisasjon.

Rektor understreker at de aldri vet hvordan nye emner, nye tiltak og utviklingsarbeider ender. Hun sier «Vi kan risikere at det går bra, det er helt fantastisk.» De legger til rette for erfaringer, der gamle kulturer skal erstattes av en ny, og rektor legger vekt på å være proaktiv ved å artikulere følelser og spørsmål som kan oppstå i det hun kaller «crazy times». Dette er et spenningsfelt som er interessant, men også enormt krevende. Hennes viktigste rolle er derfor å inspirere og stille spørsmål som kan bidra til nye undersøkende prosesser. Hun kan sette i gang tanker, men deretter prøver hun å ha is i magen og la ideene utvikle seg blant de voksne, gjennom dere dialog og felles undring og undersøkelser. Dette krever tid, og hun sier:

Da er det min oppgave å ha is i magen, så jeg ikke forserer noen. Så jeg spør uformelt i ufarlige situasjoner om interessen, er oppriktig interessert, men prøver å holde liv i prosessen ... dette er en typisk måte jeg er prosessleder på. Prøver å være synlig på en usynlig måte. Så oppfølging, oppfølging, oppfølging ...

Hun legger vekt på å følge opp, og gir på denne måten uttrykk for å være nært, følge opp og legge til rette for handling. Hun følger opp og stiller spørsmål der det er hensiktsmessig: «Hvordan gikk det, hvordan fungerte den samtalen du hadde?» Slik får hun vist at hun følger med. På denne måten beskriver hun seg selv som en rollemodell for skolens verdigrunnlag, læringssyn og menneskesyn, som hun må leve ut i praksis. Igjen vises betydningen av autentisitet – dramaturgen er til stede og lever det rollen hennes krever for å bli troverdig for de andre aktørene (Stavik-Karlsen, 2014).

## Fiksjonkontrakt for en kollektiv autonomi

Til grunn for skolens arbeid ligger en felles kultur som bygger på et felles verdigrunnlag og elevsyn. Helhetslinjen er nedfelt skriftlig, de arbeider ut fra faglige mål som kommer til uttrykk gjennom skriftlige planer. En kollektiv autonomi (Hargreaves og Fullan, 2012) ligger til grunn for arbeidet, og rektor har en ledelsesfilosofi som tilsier at innenfor disse rammene kan så vel de voksne som barna inspireres og engasjeres: «Dette kan ses på som et superhumanistisk sted, og det er det jo også, men i kraft av at det er svært mye struktur inne i alle folks hoder.»

Hun er opptatt av at den måten å lede undervisning på som kjennetegner skolen, er en måte å tenke læring på som ikke er viktig bare for barna, men også for lærerne og for henne. Det er en allmenngyldig måte å undervise og lære på: «Så det er jeg meget opptatt av, hvordan lærerne nettopp kommer i flow, mitt fokus er at jeg skal gjøre det jeg kan for lærergruppen, hvis *de* ikke har de bra og trives, smitter det over på undervisningen av barna og det som skjer i deres fellesskap.» For å skape denne flyten og det gode arbeidet lærerne imellom er hun oppfattet av informasjonsflyt. Hun er opptatt av at alle skal vite litt om hva som foregår på skolen, og at de kan glede seg over hverandres prosjekter. Også på ledelssnivået er fiksjonkontrakten viktig for å skape en felles forståelseshorizont mellom lederen og lærerne og lærerne imellom (Østern, 2014a). Lederen tar i bruk ulike metoder for å forhandle fiksjonkontrakten med lærerne. Fellesmøter er en av dem. Hun kommer med et eksempel:

Jeg fikk en fornemmelse av at det var noe rundt våre foreldresamtaler, det var store forskjeller med hensyn til hvordan de forgikk. Den første fasen er egentlig en slags statusfase, hva skjer egentlig rundt omkring i huset? Her foregår det mye forskjellig, og kanskje er det noe vi kunne bli inspirert av, noen som har gjort noe på en enklere måte, som alle kunne ha nytte av å kjenne til?

I løpet av dette møtet kom lærerne fram til at de skulle dele sine erfaringer gjennom eksempler. Denne ideen oppsto i fellesskapet. Lederen forteller hvordan hun hele tiden passer på å ha is i magen i slike prosesser, og lar ideene komme fra lærerne selv. Slik oppstår eierskap til oppgaven. Hun beskriver seg selv som en prosessleder, en som er oppriktig interessert, og som prøver å holde liv i prosessen.

Samtidig er hennes rolle å sørge for at økonomiske og fysiske rammer er i orden, så lærerne kan fokusere sin tid og energi på elevens læring. Hun forsøker

også å være døråpner til mulige samarbeidspartnere, gjøre avtaler der det er nødvending, fordi «en lærer ikke skal gjøre allting selv». Dette bidrar til å skape et miljø der lærerne fokus er å tilrettelegge, gjennomføre og vurdere, og lærernes tid brukes på skolens kjernevirk somhet – elevens læring.

Det er innforstått i skolens grunnleggende filosofi at lærerne deltar i ledelsesprosesser i det stadig pågående utviklingsarbeidet, det er kultur som er forberedt for læring både på lærernivå og elevnivå, eller på barnenivå og vokseneivå, som rektor ville sagt. I et sosiokulturelt perspektiv innebærer dette en skole som skaper rammer for å improvisere sammen, og Sawyer (2006, 2010) hevder at de beste læringsresultatene finner sted i en åpen og improviserende prosess, der barn får lov til å være kreative i den samhandlende konstruksjonen av egen kunnskap.

## Iscenesettelsen av mulighetenes skole

Så langt i våre analyser og refleksjoner har vi undersøkt hvordan dramaturgisk tenkning og estetiske læringsprosesser gir ledelse og lærere muligheter og handlingsrom i møte med nasjonale krav og forventninger når det gjelder elevsentrert undervisning. Dette er forsøkt forstått gjennom en dramaturgisk analysemodell. Vi har sett hvordan ledelse og lærere i fellesskap utformer en grunnidé, et tema, for undervisningen på skolen. Skolen har også etablert en felles form for å nå målet, verksted- og prosjektarbeidet, som all undervisning foregår gjennom. Selve scenekstenen er undervisningen slik den strekker seg over tid. Her er forestillingen det som elever og lærere gjør sammen hver dag for å iscenesette forestillingen. Læreren må i sin rolle kunne følge faste planer, men også kunne improvisere og våge å møte elevene der de er i sin læring. I rute 4, kunnskap om kode, kommuniseres grunnregler for elevenes undervisning for å etablere en felles forståelse av målet med oppgavene. På Bifrostskolen synes det som det er tydelige kommuniserte mål og forventninger til elevene, der lærerne har klare avtaler med hver enkelt. Den siste ruten, publikum, er i undervisningssammenheng elevene. Disse samhandler og forhandler med lærerne om scenekstenen som de i fellesskap skaper i undervisningsforløpet.

I denne modellen er det dramaturgen, lederen, som skal sørge for at forestillingen går sin gang. For å få til dette må hun sørge for å etablere felles forståelseshorisonter hos skolens ansatte, elevene og deres foresatte. Ved Bifrostskolen etableres disse gjennom et tydelig kommunisert pedagogisk grunnsyn, eller

ideen, i modellen vår. Rektor sørger også for at undervisningsformene er forankret hos alle parter, og at kodekompetansen stadig utvikles både hos ansatte, elever og foreldre for at kommunikasjonen omkring scenekstenen kan forsterkes. Lederens hovedpublikum er lærerne. Lederen (rektor) ser på seg selv som en prosessleder, som skal bidra til at hver enkelt utvikler seg og får bidra med sin kompetanse til beste for fellesskapet på skolen. I dette arbeidet står hun fram som en ekte tilstedeværende leder.

På Bifrostskolen operasjonaliseres sanselig didaktisk design gjennom skolens helhetlige tankegang – fra ledelsens og lærernes forståelse av den dialektiske relasjonen mellom praktiske og teoretiske tilnærmingar til det estetiske – til operasjonaliseringen av tankegangen via estetiske læringsprosesser gjennom de sentrale begrepene konfrontasjon, dialog og inspirasjon. Både leder og lærere går inn i rollen som tydelige, faglig sterke og personlige voksne som tar ansvar for det faglige arbeidet i opplæringen. Slik blir undervisningen *personavhengig*, slik Stavik-Karslen (2014) uttrykker det, og bruker seg selv og sine kunnskaper og erfaringer i arbeidet som leder og lærere.

Dramaturgiske perspektiver på ledelse og læring kan med andre ord fungere som verktøy for å forstå hvilke muligheter estetikken kan åpne opp for i skoleledelse og undervisningsarbeid. Vi snakker om ulike estetiske kvaliteter ved skoleledelsen, undervisningsplanleggingen og ved selve gjennomføringen av undervisningen. Iscenesettelsen av skoleledelsen og undervisningen kan være av både kognitiv og fysisk art. Videre peker vi på den dramaturgiske lederrollen og lærerrollen, som er en personlig, skapende og dynamisk prosess, som våger å inngå i det dynamiske samspillet som møtet med eleven er. I tillegg kan man se på læreplanarbeidet i et estetisk perspektiv, der det handler om å forhandle fram, fortolke og iscenesette planer som er sensitive for mottakerne av læreplanene.

Dramaturgisk ledelse og estetiske læringsprosesser kan være en måte for skolen å møte de utfordringer som er i det senmoderne og stadig mer komplekse samfunnet på. Elevsentrert ledelse og dramaturgisk tenkning kan bidra til å styrke de «[...] læreprocesser, som åbner opp for erfaringen med at bedømme, fortolke, og handle i situationer, hvor svarene ikke er givne på forhånd, og hvor rutinene ikke rekker» (Langager, 2010, s. 21). Med en utdanning som legger vekt på utforskende og reflekterende prosesser, der eleven selv er aktivt deltagende i kunnskapskonstruksjonen, vil vi kunne skape en skole som gir rom for den enkeltes vekst og muligheter. Det vil gi grobunn for nærvær og meningsskapning i elevenes liv.

## Referanser

- Alvesson, M. og Sköldberg, K. (2008). *Tolkning og reflection. Vitenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Odder: Narayana Press.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage.
- Dale, E.L. (1993). *Den profesjonelle skole. Med pedagogikken som grunnlag*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dale, Erling Lars (1999): *Utdanning med Pedagogisk Profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dale, E.L. (2008). *Fellesskolen: skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Denzin, N.D. og Lincoln, Y.S. (1994/2000). Introduction. I: Denzin, N.K. og Lincoln, Y.S. (red.). *Handbook of qualitative research*, s. 1–28. Thousand Oaks: Sage.
- Dewey, J. (1934). *A common faith*. New Haven: Yale University Press.
- Gudmundsdottir, S. (2001). Narrative research in school practice. I: Richardson, V. (red.). *Fourth Handbook for research on teaching*, s. 226–240. New York: Macmillan.
- Gundem, B.B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hargreaves, A. og Fullan, M. (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Haug, P. og Bachmann, K. (2007). Kvalitet og tilpasning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 4: 265–276.
- Hohr, H. (2002). Den estetiske erkjennelsen og noen didaktiske konsekvenser. I: Haugaløkken, O.K., Hoel Løkensgard, T. og Waagen, W. *Estetikk og didaktikk*, s. 1–17. Program for lærerutdanning, PPU-serien, nr 15. Trondheim: NTNU.
- Jeppesen, A. (2011). *Et godt arbejdsforløb er ...* <https://www.bifrost.dk.pdf>.
- Jeppesen, A. (2012). *Æstetiske læreprocesser, at sige ja*. <https://www.bifrost.dk.pdf>.
- Jordet, A.N. (2010). *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Klette, K. (2007). Bruk av arbeidsplaner i skolen – et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 4: 344–358.
- Langager, S. (2010). Den æstetiske dimension. I: Knudsen, A. og Jensen, C.N. (red.). *Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund*, s. 17–36. Værløse: Billesøe & Balzer.
- Lave, J. og Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lincoln, Y.S. og Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Marion, P. van (2008). Feltarbeid. I: Marion, P. van og Strømme, A. (red.). *Biologididaktikk*, s. 97–115. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Merriam, S.B. (2002). Introduction to qualitative Research. I: Merriam, S.B. (red.). *Qualitative research in practice*, s. 3–17. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sawyer, R.K. (2006). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher* 33 (2): 12–20.

- Stavik-Karlsen, G. (2013), Provokasjon for å koble elevene på. I: Østern, A.-L., Stavik-Karlsen, G. & Angelo, E. (red.) *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 234–260.
- Stavik-Karlsen, G. (2014). Konturer av sårbahetens pedagogikk. I: Østern, A.-L. (red.). *Dramaturgi i didaktisk kontekst*, s. 149–168. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Oslo: Utdanningsdirektoratet [http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_Kunnskapsloeftet/prinsipper\\_lk06.pdf](http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf).
- Undervisningsministreriet (2014). Fælles mål. København: Undervisningsministreriet <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Faelles-Maal>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wiklund, U. & Turlock, L. (2009). *När kulturen knackar på skolans dörr*. Sveriges utbildningsradio.
- Østern, A.-L. (2014a). Dramaturgisk handlingsrepertoar – åpning, brytning, møter. I: Østern, A.-L. (red.). *Dramaturgi i didaktisk kontekst*, s. 9–18. Bergen: Fagbokforlaget.
- Østern, A.-L. (2014b). Å tenke som en dramaturg i undervisningen. I: Østern, A.-L. (red.). *Dramaturgi i didaktisk kontekst*, s. 19–38. Bergen: Fagbokforlaget.
- Østern, A.-L. (2014c). Dramaturgiske modeller og samtidens utdanningskontekster. I: Østern, A.-L. (red.). *Dramaturgi i didaktisk kontekst*, s. 37–66. Bergen: Fagbokforlaget.
- Østern, T.P. og Strømme, A. (red.) (2014). *Sanselig didaktisk design. Space me*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aasen, P. (2007). Læringsplakatens utdanningspolitiske kontekst. I: Møller, J. og Sundli, L. (red.). *Læringsplakaten – skolens samfunnskontrakt*, s. 15–44. Kristiansand: Høyskoleforlaget.