



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

*Vi blir et mer opplyst og delende
kollegium, som lærer av hverandre"*

En aksjonsforskningsstudie av et profesjonelt
læringsfellesskap

Are Justad

2016

Uppsats/Examensarbeite: 30 hp
Program och/eller kurs: Nordiskt masterprogram i pedagogik med inriktning mot
aksjonsforskning
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT 2016
Handledare: Torbjørn Lund
Examinator: Karin Rønnerman
Rapport nr: VT16 IPS PDA162:15

Abstract

Uppsats/Examensarbeite: 30 hp
Program och/eller kurs: Nordiskt masterprogram i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning
Nivå: Grundnivå/Avancerad nivå
Termin/år: 2015/2016
Handledare: Torbjørn Lund
Examinator: Karin Rönnerman
Rapport nr: VT16 IPS PDA162:15
Nyckelord: Lärande möter, teamsamtale, kollegial läring, profesjonell utvikling, aksjonsforskning

Syfte: Masteroppgaven tar for seg bruken av teammøter som lærende møte gjennom en strukturert form her kalt pedagogisk forum. Erfaringsdeling av praksis står i fokus. Hensikten med studien er å utvikle kunnskap om hvordan struktur på møter, og samtaler kan styrke læreres læring og kollegiale læring. Videre er hensikten å få en dypere forståelse av; hvordan lærere omtaler sin læring av nye praksiser, og hvordan ny praksis blir en del av lærernes profesjonelle utvikling. Studiens overordnede problemstilling er:

Hvordan kan pedagogisk forum styrke læreres læring og profesjonelle utvikling?

Teori: Studiens teoretiske perspektiv bygger på organisasjonsteori om skolen som en lærende organisasjon. Videre brukes teori om pedagogisk forum som et lærende møte hentet fra Roald (2012). I dette ligger også teori om hvilke samtaletyper som gir læring. Teori om kunnskap og læring i et sosialkonstruktivistisk perspektiv er i hovedsak hentet fra Wells (1999). I og med at studiens overordnede problemstilling tar for seg læreres læring og profesjonelle utvikling, behandles teori om læreres læring og læreres profesjonalitet gjennom blant annet Hargreaves, 2003 og Postholm, 2014. Et element i læreres læring er kunnskap om andres praksis. Hvordan lærere tar til seg andres praksis er belyst gjennom deler av Røvik (2009) sin translasjonsteori.

Metode: I studiet brukes fokusgruppesamtaler med lærerne på teamet, egen logg og refleksjonsnotat fra lærerne som metoder. Aksjonsforskning er i seg selv en kvalitativ forskningsmetode, hvor hensikten er å skape forandringer i praksis, her i forbindelse med teammøter. Den skal også gi kunnskap om virksomheten og sammenhengen den inngår i. Materiell fra samtaler, logg, refleksjonsnotat og observasjon inngår som en del av tolkningsgrunlaget.

Resultat: Studiet viser at teammøter som lærende møte, gjennom en strukturert møteform, er med på å styrke relasjonskompetanse og refleksjonskompetanse hos lærere. Studiet viser også at innholdet i teamsamtalene har betydning for hvordan samtalene blir. Erfaringsdeling fra praksis i klasserommet skaper et større engasjement og er gjenstand for en mer utforskende samtaletype. Samtidig viser studiet at lærere til en viss grad kopierer eller reproducerer en praksis de får kjennskap til. Størst læring og utvikling har lærere når de gjør endringer, eller det som Røvik (2009) kaller modifisering av en praksis.

Forord

Nordisk master i pedagogikk med innretning mot aksjonsforskning er et samarbeid mellom det Arktiske Universitetet i Tromsø og Gøteborgs Universitet. Utdanningen ble presentert i forbindelse med dialogsamlinger tilknyttet et skoleutviklingsprosjekt i kommunen. Jeg meldte meg på, og begynte studiene med stor spenning.

De fire årene virket som en evighet i starten, men nå er jeg ved veis ende, og et spennende og utviklende kapittel kan avsluttes.

Jeg vil først og fremst takke familien min som har holdt ut med meg i disse fire årene. De har, både frivillig og ufrivillig, tatt del i mine gleder og frustrasjoner. Randi takk for at du har lest korrektur og kommet med konstruktive innspill.

Tusen takk til mitt inspirerende team og flotte deltakere, for at dere var interessert i å delta i studien min. Uten dere hadde ikke dette vært mulig.

Mine medstudenter fortjener også en stor takk, da de har vært med på å hjelpe meg med motivasjon og fokus.

Jeg vil også takke rektor på skolen min. Du har vært positiv og støttende og gitt meg muligheten til å delta på utdanningen.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til veilederne fra Det Arktiske Universitetet i Tromsø, Eli og Torbjørn, takk for hjelp og støtte!

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	4
Min rolle	5
Tema og problemstilling.....	6
Oppgavens oppbygging	6
Avgrensninger.....	6
2. Bakgrunn	7
Feltet	7
Forskning på feltet.....	8
3. Teoretisk utgangspunkt og vitenskapeligforankring	10
Lærende organisasjon	10
Skolen som organisasjon	12
Læringskultur.....	14
Pedagogisk forum	14
Kunnskap og læring.....	17
Typer kunnskap.....	17
Læring	18
Læreres profesjonalitet	19
Læreres læring	20
Kollegial læring	21
Ideer og praksiser på reise	22
Aksjonsforskning som vitenskapelig tilnærming	24
Aksjonsforskning	24
Kunnskapsinteressen i aksjonsforskning	25
Hermeneutikk i aksjonsforskning	26
4. Metode.....	28
Kvalitative metoder og datainnsamling.....	28
Aksjonsforskning som metode	29
Min aksjon	29
Fokusgruppesamtale	31
Logg	33
Refleksjonsnotat.....	33
Deltakende observasjon og observasjon	34
Transkribering.....	34
Utvalg	35
Validitet	35
Reliabilitet	37

Generalisering.....	37
Etiske overveielser.....	38
Rollen som leder og forsker.....	38
5. Analyse og resultat.....	41
Bruk av begreper og begrunnelse for disse.....	42
Bruk av pedagogisk forum.....	42
Strukturelle rammer for kommunikasjon.....	42
Samtalene i pedagogisk forum, en arena for læreres læring.....	45
Kunnskapsbyggende prosesser i samtalene under pedagogisk forum.....	46
Profesjonell utvikling gjennom erfaringsdeling av praksiser i pedagogisk forum.....	49
Lærernes læring.....	53
6. Drøfting av funn.....	54
Bruk av pedagogisk forum.....	54
Samtalene i pedagogisk forum.....	55
Profesjonell utvikling.....	58
Oppsummering.....	59
Erfaringene med aksjonsforskning.....	60
Aksjonsforskning og kollegial læring.....	60
Aksjonsforskning og personlig utvikling.....	60
Aksjonsforskning som pleie av praksis.....	61
Veien videre.....	61
7. Litteraturliste.....	62
Vedlegg 1 Samtykkeerklæring.....	68
Vedlegg 2 Fokusspørsmål.....	69
Vedlegg 3 Refleksjonsnotat.....	70
Vedlegg 3 Refleksjonsnotat.....	71

1. Innledning.

Denne historien starter høsten 2006. Denne høsten starter min skole arbeidet med å implementere PALS-modellen. PALS står for positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling. PALS-modellen er basert på forskning og kunnskap om hvilke tiltak som er virksomme for å fremme et trygt læringsmiljø, sosial og skolefaglig kompetanse hos elevene (atferdssenteret.no). Det første året skolen jobbet med PALS-modellen fikk lærerne kompetanseheving gjennom kurs i selve PALS-modellen. Lærerne måtte komme til enighet om regler og forventninger på ulike arenaer, de måtte øve på disse og hvordan innlæring av dette skulle foregå overfor elevene. Hele det første året handlet det om at lærerne jobbet sammen, og bygde opp en felles plattform, før det ble iverksatt overfor elever året etter. Grunnen til at historien starter her er at dette er første gang, som jeg kjenner til, at skolen er med i et utviklingsarbeid som involverer hele skolen. Hvor lærerne jobbet i fellesskap mot en felles forståelse av behovet for lik praksis innenfor klasseledelse.

I dag jobber skolen med et utviklingsarbeid (Blossing, 2008), som retter fokuset mot praktisk, relevant, variert og tydelig undervisning. På min skole har dette arbeidet omhandlet lesing og skriving som grunnleggende ferdighet (Kunnskapsløftet, 2006) hos elevene.

Utviklingsarbeidet har utfordret lærerne til å sette i gang små aksjoner i klasserommet. Disse aksjonene handler om å ta i bruk en kjent eller ny praksis for lesing og skriving. Lærerne planlegger, gjennomfører og reflekterer over disse aksjonene, og på så måte følges aksjonslæringsprinsippene Tom Tiller (1999) viser til. I forbindelse med dagens utviklingsarbeid er det at min forskning finner sted. Jeg ønsker å se nærmere på en arena hvor lærerne kan dele refleksjoner. Erfaringene lærerne gjør seg etter å ha prøvd ut en aksjon i sin praksis, står i sentrum.

Dagens utviklingsarbeid sees på som en videreføring av et utviklingsarbeid rundt vurdering for læring (Udir.no), som skolen startet opp med i 2010. På min skole handlet denne satsingen om å sette fokus på gode vurderingsformer i klasserommet (Hargreaves et al., 200; Slemmen 2010; Dale 2010). Arbeidet hadde fokus på å finne gode felles praksiser for framovermelding og underveisvurdering, slik dette står beskrevet i forskrift til opplæringsloven § 3-11 (Forskrift til opplæringsloven, 2006). Resultat av dette arbeidet ble blant annet ulike former for vurderingspraksis i klasserommet, og praksis med egenvurdering for elevene etter endt arbeidsuke. Det ble også jobbet med utforming av skriftlig halvårsvurdering. I forbindelse med dette utviklingsarbeidet ble det etablert en lokal utviklingsgruppe (Blossing et al., 2012) bestående av lærere og ledelsen på skolen. Disse fikk det overordna ansvaret for å skape en lokal forankring av kommunens handlingsplaner, og spre gode ideer ut til personalet.

Utviklingsarbeidene på min skole er initiert gjennom en felles satsing for alle grunnskolene i kommunen. For å sikre at alle skolene i kommunen deltar, har skoleeier bestemt at alle må være med. På den måten kan man si at skoleeier har lagt premisser for å styrke et felles læringsforhold (Wadel, 2013). Skoleeier har i perioden fra 2012 til i dag inngått et samarbeid med et eksternt universitet som har hatt ansvaret for faglig innhold og organisering.

Universitetet gir faglig påfyll og knytter praksis opp mot teori. Arbeidsformen som kommunen og universitetet har valgt å legge til grunn i disse satsingene er dialogsamling (Ekholm, Lund, Roald & Tislevoll, 2010). På dialogsamlingene møtes utviklingsgruppene på alle grunnskolene i kommunen. Det sentrale tema i samlingene er møte mellom forskning og praksis (Amundsen & Garmann Johnsen, 2014). Gjennom arbeidsformen har universitetet og skoleeier bygget opp nettverk mellom skolene, og på samlingene får man ta del i hverandres praksis. Dette har blant annet ført til større kjennskap til hverandres praksis, erfaringsdeling

av praksis, kortere avstand mellom skolene i form av at praksisfortellinger inviteres inn på den enkelte skole, og deles med hele personalet.

Skoleeier har utarbeidet handlingsplaner for arbeidet med satsingene. Disse bygger på grunnlagsdokument fra utdanningsdirektoratet (Udir.no). På bakgrunn av nasjonale føringer har skoleeier vedtatt en lokal fortolkning. Arbeidet med satsingen vurdering for læring, tar utgangspunkt i grunnlagsdokumentet for vurdering for læring (VFL, 2010). Denne satsingen er blitt videreført blant annet gjennom Meld. St. 20 (2012-2013). Handlingsplaner for dagens satsing bygger på strategiplan for ungdomstrinn, motivasjon og mestring for bedre læring (Regjering.no). Lokalt har satsingen fått tittelen 3M, motivasjon, mestring og muligheter. Strategiplanen bygger på Meld. St. 22 (2010-2011) Motivasjon – Mestring – Muligheter - Ungdomstrinnet.

Utdanningsdirektoratet har på bakgrunn av stortingsmeldinger fått oppdrag fra Kunnskapsdepartementet å iverksette satsingene. Bakgrunnen for disse stortingsmeldingene bygger blant annet på OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS 2008) og OECD, Policy Brief (2005): Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms. I forkant av nevnte stortingsmeldinger kom Kunnskapsdepartementet i 2007 ut med Meld. St. 31 (2007-2008) «Kvalitet i skolen». Her viser regjeringen til den negative utviklingen som har vært på PISA undersøkelsen fra år 2000 til 2006. Programme for International Student Assessment (PISA), er en undersøkelse av skolesystemene i ulike land og elevers prestasjoner innenfor utvalgte emner.

I stortingsmeldingen uttrykkes blant annet en bekymring for kvaliteten på grunnskoleopplæringen. Målsetningen til regjeringen i stortingsmeldingen er blant annet at elevene skal mestre grunnleggende ferdigheter, oppleve inkludering og mestring i skolehverdagen. Gjennom denne stortingsmeldingen signaliserte regjeringen behov for å ta større nasjonal styring over kvaliteten i grunnskoleopplæringen.

Dette viser hvordan internasjonale studier har fått påvirkning på det norske skolesystemet de siste 15 årene. Samtidig viser det at internasjonale studier har påvirkning på praksisen til lærerne på min skole.

Min rolle

I forbindelse med utviklingsarbeidet vurdering for læring, startet jeg høsten 2012 på Nordisk masterprogram i pedagogikk med innretning mot aksjonsforskning, gjennom Universitet i Gøteborg. En lang og innholdsrik reise som har tatt meg frem til her jeg sitter i dag og skriver på en masteroppgave. På min skole jobber jeg som skoleleder, definert som avdelingsleder. I min rolle som skoleleder er utvikling av skolen en sentral arbeidsoppgave. Derfor syns jeg det var ekstra spennende å få komme med i det nordiske masterprogrammet, hvor aksjonsforskning står sentralt. Dette fordi aksjonsforskning griper inn i praksisen og har påvirkning på feltet og de som deltar. Jeg vil i del 3 komme nærmere inn på hva aksjonsforskning er.

Å være skoleleder med ansvar for utvikling av skolen, innebærer blant annet å ha fokus på lærernes utvikling, slik at de kan gi elevene best mulig læringsutbytte. I min rolle har jeg ansvaret for lærerne på et team. Dette teamet består av lærere og andre yrkesgrupper i skolen, som jobber med elever fra 1.- 4.trinn på min skole.

Tema og problemstilling

Internasjonal påvirkning har ført til endringer i skolesystemet på nasjonalt nivå. Disse endringene er iverksatt gjennom flere nasjonale satsinger, som igjen har fått en lokal forankring. Mitt aksjonsforskningsarbeid tar utgangspunkt i utviklingsarbeidet (3M) som skolen holder på med i dag. Samtidig er dette et aksjonsforskningsarbeid der jeg ønsker å se på en prosess som foregår i skolen, for å kunne lære av denne, og spre dette videre i skolen. Jeg ønsker å se på et læringsforhold (Wadel, 2013) som påvirker lærernes læring. Gjennom dette læringsforholdet er det ønskelig å bruke resultatene for å utvikle skolen videre, som en lærende organisasjon (Senge, 2006).

Tema i min masteroppgave er læreres læring og kollektiv læring, som et ledd i profesjonell utvikling. Gjennom samtaler på teammøte rundt erfaringer fra praksis, ønsker jeg å se om en form for lærende møte jeg kaller pedagogisk forum, kan styrke læreres læring og profesjonelle utvikling.

Min problemstilling er:

Hvordan kan pedagogisk forum, styrke læreres læring og profesjonelle utvikling?

Med pedagogisk forum mener jeg et lærende møte organisert for et team. Dette vil bli teoretisk belyst i oppgaven. Problemstillingen vil jeg belyse gjennom følgende forskningsspørsmål:

Hvordan kan strukturerte samtaler styrke læreres læring?

Hva kjennetegner samtaler som utvikler læreres læring?

Hvordan omtaler lærere sin læring av nye praksiser?

Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven består av 7 deler. Først en innledende del hvor det helt kort redegjøres for min skoles utviklingshistorie, tema og problemstilling for oppgaven. I del 2 beskriver jeg bakgrunnen og konteksten for studien. Studiens teoretiske perspektiver presenteres i del 3. Her definerer jeg det teoretiske utgangspunktet, og den vitenskapsteoretiske og kunnskapsfilosofiske forankringen. Del 4, metode, handler om mine valg i forskningsprosessen. Her beskriver jeg forskningsprosessen og verktøy i forskningen, samt tar opp problemstillinger rundt etikk, validitet og reliabilitet. I del 5 forklarer jeg hvilke perspektiver jeg har benyttet i analysen, og hvordan jeg konkret har gått frem. Data presenteres i form av tre hovedkategorier, sentrale funn i materialet blir også presentert. Del 6 inneholder drøfting av funn og metode, sett i relasjon til teoretiske perspektiver presentert i del 3. I studiens siste del har jeg gjort meg noen betraktninger gjennom bruk av aksjonsforskning, samt tanker rundt hvordan jeg vil ta med meg studiens resultater videre.

Avgrensninger

Det er skrevet mye teori om organisasjoner, jeg har valgt å bruke Senge og Wadel som utgangspunkt i denne oppgaven. Begrepene kunnskap og læring har også et vidt omfang. Her benyttes de i forhold til kunnskap, og læring gjennom dialog. Jeg har valgt å bruke teori fra Wells, Argyris & Schön, Nonaka & Takeuchi og Bateson som utgangspunkt.

2. Bakgrunn

Feltet

Dagens lærere opplever til stadighet å stå i skvisen mellom planlegging av undervisning, og tid til refleksjon over eget arbeid. Samtidig vet vi at tid til refleksjon i et team, eller kollegium er med på å styrke læreres profesjonelle utvikling (Postholm, 2012). Tid til refleksjon gir mulighet til å luften problemstillinger rundt det arbeidet som gjøres i klasserommet. Til en viss grad er min skole interessert i lik praksis, ut i fra at det ikke skal være personavhengig hva elevene skal lære og hvordan. På den andre siden skal vi dyrke frem autonome lærere som kan stå frem å si at "jeg opplever at elevene ikke fikk det til når jeg gjorde sånn, derfor gjorde jeg det sånn...". Dette krever at lærerne opplever en trygghet i sitt arbeid og er villige til å dele de gode eksemplene.

I en pressemelding fra kunnskapsdepartementet 08.03.2012 står det skrevet «gode lærere gjør faget levende» Hva betyr en god lærer? og hvordan utvikler man gode lærere? Er det kurs og etterutdanning som er nøkkelen? Eller kan den enkelte skole utvikle gode lærere? I Meld. St. 22 (2010-2011) står det «Skolen skal være en lærende og dynamisk organisasjon. Jeg tolker dette slik at skolen må legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid. Begrepet lærende organisasjon (Senge, 2006) dukket opp allerede på 1970-tallet og har relevant betydning den dag i dag. Hva er det som ligger i begrepet lærende organisasjon? Hvorfor er det slik at dette begrepet fortsatt er relevant i skolen 40 år senere?

Aksjonsforskningsstudiet mitt tar sikte på å finne svar på noen av disse spørsmålene. Samtidig ønsker jeg som skoleleder å skape en arena, hvor lærerne får tid til deling og refleksjon. Dette fordi jeg har tro på at skolen i sin helhet vil komme styrket ut av det. I tillegg ønsker jeg at vi på vår skole videreutvikler undervisningspraksisen, og får tid til å diskutere praksisen vi har, og den kulturen som vi alle er en del av.

Kompetanseberetningen (2005) sier at mye av den kunnskapen lærere bruker i sin arbeidsutførelse ikke er fakta de har lest i en bok, eller tilegnet seg på skolebenken, men at lærerne selv skaper kunnskap i møte med konkrete oppgaver og kollegaer. Denne beretningen legger vekt på at lærere i større grad kan bli flinkere til å dele av sin kunnskap med kollegaer, og at skolene kan bli flinkere å legge til rette for slik deling. Med andre ord trenger lærerne arenaer for erfaringsdeling. Irgens (refererad i Postholm, 2012) trekker samtidig frem tre utfordringer i skolen. 1) Det er et spenningsforhold mellom drift og utvikling. Kortsiktige oppgaver har en tendens til å forskyve utviklingsoppgaver. 2) Det er et spenningsforhold mellom individuell og kollektiv praksis. Tiden som er disponibel for utviklingsarbeid er begrenset. Denne tiden må struktureres godt slik at den oppleves som meningsfull for lærerne. 3) Det er også et spenningsforhold mellom det legale og det legitime. En skoleleder må være tydelig på at tiden skal brukes til utviklingsoppgaver, dette bør formaliseres med tillitsvalgte. På den måten kan en også unngå at lærerne får inntrykk av kontroll.

Gjennom myndighetenes offentlige styringsdokumenter for grunnskolen (Meld. St. 20 (2012-2013), Meld. St. 22 (2010-2011) og Meld. St. 31 (2007-2008)) har en forsøkt å si noe om lærersamarbeidets betydning for å realisere læreplanenes målområder og utvikling av bedre undervisning. På samme tid har en forsøkt å følge dette opp gjennom strukturelle rammer nedfelt i arbeidstidsavtaler. Myndighetene har på den måten gjennom en årrekke forsøkt å fremme betydningen av kollegial læring, men har i mindre grad konkretisert hvilke former for samarbeid som gir bedre undervisning og dermed bedre læringsutbytte hos elevene.

Forskning på feltet

I dette avsnittet kommer jeg til å beskrive aktuell forskning om teamsamarbeid og lærersamarbeid generelt i skolen?

For å finne ut hva tidligere forskning sier om bruken av teammøter i skolen, har jeg brukt begrepet lærende møte. Her har jeg gjennomført søk på flere databaser. Jeg har brukt «Oria» som er universitetets søkemotor hvor primærfokus er biblioteker for utdanningssektoren. Jeg har brukt «Eric», internasjonalt online bibliotek for utdanning og forskning. Jeg har brukt Idunn der man kan søke på faglige artikler i norske og nordiske tidsskrift, og jeg har gjennomført søk via Google Scholar. Søket på lærende møte ga veldig få treff. I de treffene jeg fikk var Knut Roald den referansen som var brukt. Jeg konkluderer derfor med at det er skrevet lite om lærende møte.

For å utvide søket prøvde jeg ut begrepene lærende organisasjon og profesjonelle læringsfellesskap. Samtidig gjorde jeg søk med professional learning communities, som blir den engelske oversettelsen av profesjonelle læringsfellesskap. De norske søkeordene ga 77 treff mens det engelske gav 2034 treff i perioden etter 2012 til 2015. Dette i seg selv sier at det forskes og skrives mye om skoleutvikling i dag. Senge (2006) og hans teorier om den lærende organisasjon, trekkes blant annet frem som sentral for å forstå utviklingen av profesjonelle læringsfellesskap.

I et forskningsprosjekt fra 2003 (Solstad, Rønning & Karlsen, 2003) kommer det frem at lærere opplever at samarbeid i team gir dem hjelp med å realisere læreplanens arbeidsmåter (2003 s.187). I en annen undersøkelse fra samme år, fremkommer det at de har funnet veldig få lærere «som ikke finner samarbeidsmøtene med kollegaene på trinnet, viktige og konstruktive, i forhold til å legge rammer for arbeidet fremover, diskutere erfaringer, som ofte er knyttet til enkeltelever eller klassemiljø» (Blichfeldt, 2003 s. 87).

En evaluering av arbeidstidsavtalen 2004–2006 viser at lærerne opplever samarbeid mer meningsfylt, jo nærmere det knyttes til trinnet de jobber på. Spørsmål og problemstillinger som knyttes til egen undervisningspraksis og elevenes læring, opplever lærerne som mer relevant.

Tidsbruksutvalgets rapport fra 2009 sier «pålagte møter/samarbeid om administrative og organisatoriske oppgaver» er den delen som lærere i dag, ønsker at det skal benyttes mindre tid på. Sluttrapporten Tidsbruk og organisering i grunnskolen fra 2009 (Strøm, Borge & Haugsbakken, 2009), sier at grunnskolelærere ønsker å få bruke mer av den arbeidsplanfestede tiden til forhold som angår deres undervisning direkte, og mindre tid til annen møtevirksomhet i fellesskap.

Mens over 50 % av lærerne synes det brukes for mye tid til møter og planlegging på skolenivå, er det godt under 10 % som synes det brukes for mye tid til dette på trinn-, fag- og teamnivå (Tidsbruksutvalget, 2009). Med andre ord ønsker lærerne mer av tiden brukt på team og trinn til kollektiv planlegging.

I en avhandling gjort av Edel Karin Kvam (2014) om pedagogiske samtaler fremkommer det at i samtaler som lærere har, benytter de seg i mindre grad av teoretisk kunnskap (Kvam, 2014 s. 144). Hun konkluderer samtidig med at lærere mener at pedagogisk teori ligger implisitt til stede i vurderinger og handlinger som gjøres. Denne avhandlingen er basert på en undersøkelse av pedagogiske samtaler med hovedfokus på trinnteam. I denne avhandlingen

trekkes også den slutningen at pedagogiske samtaler på trinn er en sentral del av læreres trinnsamarbeid, og at pedagogiske samtaler har betydning for læreres undervisning. Samtidig trekker hun slutningen at samtalene har et tematisk preg av «praktisk og koordinerende egenskaper». Lærerne i utvalget hennes, sier også at pedagogiske samtaler som kjennetegnes av drøftende og analyserende virksomhet, er av særlig betydning for undervisning.

3. Teoretisk utgangspunkt og vitenskapeligforankring

Dette kapittelet er delt i tre. I den første delen behandler jeg teori om lærende organisasjoner, og hva organisasjonsteorien sier om skole som organisasjon. Jeg tar for meg begrepet læringskultur i skolen, og ser på teammøte som et læringsforhold som kan styrke skolens læringskultur. I den andre delen ser jeg på hva kunnskap og læring betyr i et sosialkonstruktivistisk perspektiv hvor dialogen står sentralt. Jeg tar opp læreres profesjonalitet og læreres læring. I den siste delen redegjør jeg kort om aksjonsforskningens historie og den vitenskapelige forankringen for min forskning.

Lærende organisasjon

En lærende organisasjon er av Senge (2006) definert som:

«et arbeidsfellesskap som utnytter sin evne til kollegial læring og utvikler denne. Dette foregår i en kontinuerlig prosess hvor en lærer å lære i lag.»

(Senge, 2006 s.9)

Senge (2006) sier videre at kunnskapsdeling gjennom refleksjon er nødvendig for å oppnå læring og kulturelle endringer. Kulturelle endringer vil i en organisasjon som for eksempel skole, blant annet bety å etablere en delingskultur og atmosfære preget av læring og utvikling, i form av positiv deltagelse og konstant dyrking av ideer og forbedringer. Slike kulturelle endringer krever tid, og en systematisk jobbing gjennom god ledelse (Blossing, 2008).

Garvin (i Wadel, 2008) sier at alle organisasjoner er mer eller mindre lærende organisasjoner. Han konsentrerer seg i hovedsak om de prosessene som foregår når en får ny kunnskap, og hvordan denne kunnskapen oversettes til atferd i organisasjonen. Han definerer en lærende organisasjon som en

«organisasjon som er kyndig i å skape, erverve seg og å overføre kunnskap – og å modifisere sin atferd slik at den reflekterer den nye kunnskapen og innsikten»

(Wadel, 2008, s.13)

Begge definisjonene over har i seg begreper jeg ønsker å undersøke gjennom studie mitt. Slik jeg ser det handler det om hvordan en organisasjon evner å utvikle strukturer for kollegial læring, der denne læringen medfører endringer i praksisen til organisasjonen. Disse endringene trenger ikke være så store, det handler om modifisering (Røvik, 2009) eller små raffinerte løsninger.

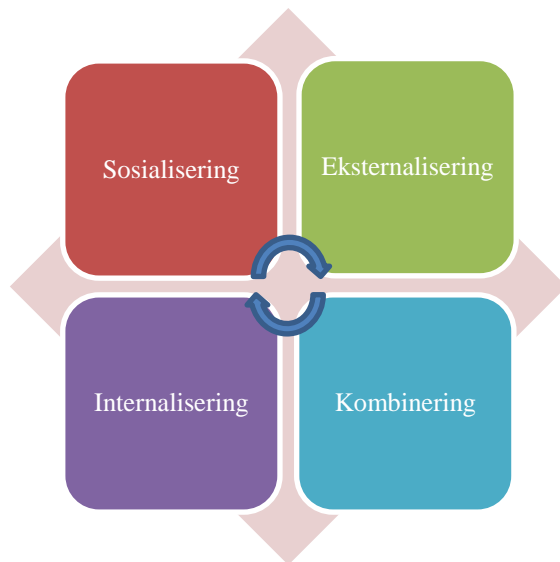
Når organisasjoner setter søkelys på hvordan strukturer påvirker organisasjonen og ønsker å gjøre endringer på disse, dukker evnen til læring i organisasjonen opp som et sentralt element i organisasjonsteori. Går vi inn i teori om læring i organisasjoner blir Argyris og Schön (1996) sin teori om enkelkrets-, dobbelkrets- og deuterolæring sentral, ut fra et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn (Wells, 1999). Helt kort kan man si at dette kunnskapssynet ser på læring som noe som skjer i samhandling med andre.

Argyris og Schön bruker begrepet enkelkretslæring om endimensjonale handlinger, gjennomført for å nå bestemte mål. Enkle feil blir korrigert uten at det påvirker grunnleggende verdier eller trekk i organisasjonen. For eksempel kan kartlegging av elevenes leseforståelse gjennomføres uten at dette får større betydning for undervisningen. Dobbeltkretslæring

innebærer at en utfordrer verdier og mål i organisasjonen. Dette forutsetter endringsvilje i organisasjonen og krever en åpen kommunikasjon, og vilje til utprøving og feiling underveis. For eksempel når kartleggingen av leseforståelse gjennomgås og diskuteres på trinnet, ulike tiltak vurderes og prøves ut før ny kartlegging gjennomføres. Dette krever arenaer for kollegiale diskusjoner som ikke bare justerer enkle rutiner og strukturer, men får betydning for dypere organisasjonsstrukturer. En må regne med at konflikter kan oppstå i organisasjonen, ved slike diskusjoner. Dette fordi det utfordrer ulik forståelse og syn. Samtidig må organisasjonsmedlemmene oppleve at de står overfor frie valg basert på tilgjengelig kunnskap, men må forplikte seg til de avgjørelser som blir fattet. Deuterolæring innebærer hos Argyris og Schön, evnen til å se sammenheng mellom enkelrets- og dobbelkretslæring. At organisasjonen er i stand til å reflektere over sin egen læring ut i fra strategivalg og utviklingsprosesser. Slik refleksjon over egen organisasjonslæring kan være vesentlig for en skole, slik at en jevnlig ser på sine arbeidsmåter, og justerer uproduktive virkemåter. For eksempel har min skole begynt å se på hvordan vi bruker kartlegging, og hvilke prosesser vi må i gang med for å endre nåværende praksis.

Bateson (i Roald, 2012) har forsøkt å definere ulike læringsnivå gjennom et systemperspektiv. Nivåene er kategorisert med Læring 0 som det nederste nivået. Dette er en type læring vi kan se på som vaneatferd, noe vi har tilegnet oss og som er ren rutine, vi gjør ingen valg. Dette kan sammenlignes med enkelkretslæring hos Argyris og Schön. På neste nivå, læring 1, kan systemet velge mellom alternativer gjennom prøving og feiling. Vi kan dermed se hvordan rutinene på nivå 0 fungerer, og velge ut fra erfaring. På læring 2 nivået, endres ikke bare praksis, men her reflekterer en over handlinger og endrer prinsippene for læring på lavere nivå. Gjennom metarefleksjon konstituerer vi en mening som legges til grunn når vi tolker erfaringer. Disse to nivåene kan sammenlignes med dobbelkretslæring hos Argyris og Schön. Læring på nivå 3 innebærer en gjennomgripende endring av selve læringskulturen. Dette krever stor fleksibilitet, og frihet fra det som er rammen på et lavere nivå. Dette kan sammenlignes med deuterolæring hos Argyris og Schön.

Når organisasjoner får mulighet til å sette søkelyset på sin kunnskapsutvikling, og gjør bevisste grep i forhold til sin læring blir det viktig å få med den tause kunnskapen (Polyani, 1967). Nonaka og Takeuchi (1995) legger vekt på et dynamisk samspill mellom taus og eksplisitt kunnskap, i sin teori om læring i organisasjoner. Spesielt viktig er den tause kunnskapen som ligger vevd inn i de erfaringer som hver enkelt gjør, og som tydelig kommer frem i handling. De legger også stor vekt på utprøving og refleksjon, for på den måten å formalisere den tause kunnskapen. Det er ikke dermed sagt at kunnskapen er nyttig for organisasjonen. Den må derfor kollektivt forankres gjennom dialog, som gjør den nye kunnskapen synlig i organisasjonen. Forholdet mellom de ulike prosessene dialogen foregår i, framstiller Nonaka og Takeuchi gjennom en kunnskapsspiral.



Figur 1: Kunnskapssiralen (Roald, 2012 s.136)

Sosialisering finner sted når kunnskap går fra taus tilstand hos noen til taus tilstand hos andre, ofte basert på non-verbal kommunikasjon i praksisfellesskapet. Vi kan si at kunnskapen kopieres. Eksternalisering er prosesser hvor taus kunnskap (Polyani, 1967) blir gjort eksplisitt gjennom samhandling og dialog, eksempelvis pedagogisk forum. Kombinering innebærer at eksplisitt kunnskap fra ulike kilder kombineres sammen til ny kunnskap, dette skjer ofte verbalt blant annet i ulike former for nettverk. Internalisering innebærer at den eksplisitte kunnskapen på nytt blir taus kunnskap i form av etablert praksis.

Nonaka og Takeuchi (1995) har i sine studier kommet frem til fem vilkår som de mener må være på plass for en dynamisk kunnskapsutvikling. Organisasjoner må ha en intensjon med sitt utviklingsarbeid. Det vil si det må være en individuell og kollektiv vilje. De mener også at autonomi er en vesentlig forutsetning. Med det mener de at enkeltpersoner og grupper må få frihet og ta eget ansvar i et utviklingsarbeid. Videre er det viktig med kreativt kaos. I dette legger de at organisasjonen må ta høyde for å prøve flere ting i søken etter nye løsninger. Organisasjonen må ha redundans, med det mener de tverrfaglig gruppering i gruppene som skal jobbe med utviklingsarbeid. På den måten oppnår organisasjonen større åpenhet og økt fleksibilitet. Til slutt peker de på variasjon i profesjoner som tilsettes i organisasjonen. Større variasjonsbredde på de tilsatte, styrker organisasjonen i forhold til de oppgaver som skal utføres.

Min skole er i dag midt i et utviklingsarbeid, der intensjonen er å gjøre praksisen vår mer praktisk, relevant, variert og tydelig. Lærerne viser autonomi gjennom å prøve ut ulike praksiser. De som gruppe har ansvar for å bidra overfor sine kollegaer med erfaringsdeling. En del av vårt kreative kaos er å prøve ut en strukturert form på teammøtene, som denne oppgaven omhandler. Vi har en redundans gjennom at pedagogisk forum foregår i et team med lærere fra 1.-4.trinn, i tillegg er det også variasjon i gruppa. I så måte skal det meste være på plass for at vi skal kunne få til en dynamisk kunnskapsutvikling (Nonaka & Takeuchi, 1995). Jeg vil nå se nærmere på hva organisasjonsteorien sier om skolen som organisasjon.

Skolen som organisasjon

Forskning viser at skolens indre liv har betydning for hvordan elever lærer (Hargreaves, 2003). Hvordan en skole er organisert, og hvordan denne organiseringen fungerer, har derfor

mye å si i forholdet til hvordan et utviklingsprosjekt, eller en forandring i skolen blir gjennomført. Skolen må styrke prosessene i organisasjonen som gir evnen til å lære og å utvikle seg, for i neste runde å forbedre elevenes læringsutbytte sier Robinson (2015).

Tradisjonelt sett er skolen organisert slik at en person med en faglig kompetanse møter andre mennesker uten denne kompetansen, og gjennom møtene formidler han eller hun sin kompetanse. Dette er den grunnideen som skolen har blitt bygd opp rundt, og som har skapt bilde av læreren som en formidler av kunnskap. Denne grunnideen har gjennom flere år blitt utfordret av nye ideer for å øke effekten av læreres og elevers læring (Ekholm Lund et. al., 2010). Dette har også sammenheng med den samfunnsutviklingen som har vært og som i dag setter et krav til lærere om å være kreative kunnskapsformidlere.

Blossing m.fl. (2012) ser på skolen utfra et institusjonelt perspektiv. Med det menes at skolen som institusjon har en historie med sine rutiner, verdier, ressurser osv. Utviklingen av en institusjonell identitet vil si at det internt utvikles praksis og handlemåter som blir tatt for gitt. Strukturer og prosesser etableres, og kan ha en egenverdi utover det å fatte beslutninger og tiltak. Institusjonelle organisasjoner har en tendens til å utvikle en motstand mot endringer, hvis disse bryter med grunnleggende verdier, og oppfatninger som har festet seg over tid. Endringer vil finne sted, men dette vil skje gradvis, og uten at det internt i institusjonen får så stor oppmerksomhet. Store endringer som strider mot skolens identitet vil kunne møte motstand, dersom det utvikler seg stor avstand mellom resultater og forventninger utenfra.

Hvordan beslutninger tas i skoler kan knyttes opp mot teorier om løst kobla eller sammenhengende systemer. Fevolden og Lillejord (i Roald 2012) trekker frem at skoler ofte blir sett på som løst kobla systemer. Løst kobla system henviser til hvordan beslutninger i realiteten gjøres i skolen. I realiteten blir mange avgjørelser gjort av lærer i klasserommet. Det er de som står for den praktiske gjennomføringen. Med andre ord vil organisering, gjennomføring, evaluering og utvikling av undervisningen bli bestemt av lærer, løst kobla fra sentrale og lokale mål. I et slikt system har skoleledelsen lite å gjøre med det som foregår i klasserommet, og muligheten for endringer ligger mer på et frivillig nivå. Det kan oppstå en taus kontrakt mellom ledere og lærere, der de to gruppene holder på med sitt uten å blande seg inn i hverandres arbeid (Roald, 2012, s.117).

Skolen sitt mandat ligger i å være en tradisjonsbærer av høy faglig, sosial og etisk standard. I en stadig hurtigere samfunnsutvikling, blir det derfor viktig for skolen å utvikle seg i takt med samfunnsendringene. Dette krever jevnlig videreutvikling av innhold, organisering og arbeidsmåter i skolen. Videreutvikling av innhold, organisering og arbeidsmåter betegnes som et utviklingsarbeid av Blossing (2008).

I et utviklingsarbeid blir det nødvendig for skolen som organisasjon, å sette søkelys på infrastruktur og prosesser for å styrke sitt forbedringspotensial. Blossing (2008) trekker frem fire faser en skole går gjennom i et utviklingsarbeid. Disse er initieringsfasen, implementeringsfasen, institusjonaliseringsfasen og spredningsfasen. Prosessene i fasene gjør at arbeidet ikke nødvendigvis går lineært fra en fase til neste. Ofte kan det skje at man må gå tilbake i fasene for å sikre at flest mulig er med i utviklingsarbeidet. Blossing (2008) fremhever at skoleledelsen må spille en viktig rolle i disse fasene, for at et utviklingsarbeid skal få betydning for skolen.

Skolens infrastruktur består av ulike systemer i forhold til gruppering, målhåndtering, makt- og ansvar, beslutninger og belønninger. Det handler altså om hvordan lærere og elever

grupperes, hvordan målformuleringer håndteres og diskuteres, hvordan makt til å ta beslutninger og ansvar for å gjennomføre fordeles, hva man på skolen signaliserer til hverandre, og hvordan man bør være som lærer. Sammen danner disse elementene en infrastruktur der det sosiale arbeidslivet i skolen utspiller seg. Denne infrastrukturen kan påvirkes av lærere og skoleledere. Blant annet trekker Blossing (2012) frem viktigheten av diskusjoner internt på skolen, ut fra et generelt perspektiv, men også et praktisk pedagogisk perspektiv. Gjennom disse diskusjonene kan skolen som organisasjon styrkes å fremtre som et mer sammenhengende system. Det handler om å etablere systemer som kan håndtere en god læringskultur.

Læringskultur

Cato Wadel (2013) bruker begrepet læringskultur for de prosesser som gjør organisasjoner rustet til å håndtere kulturelle endringer. I denne læringskulturen finner en flere oppskrifter for læring, både med tanke på læringsatferd, læringsforhold og læringsnettverk. Disse oppskriftene er med på å forme den læringskulturen skolen har.

I min forskning har jeg valgt å gå inn og se på begrepet læringsforhold. Wadel (2013) sier at et læringsforhold har sin basis i medarbeiderrelasjonen. Disse relasjonene oppstår på uformelle og formelle arenaer. Læringen i slike læringsforhold kan betegnes som forlengelse av kunnskap. Hva jeg legger i begrepene kunnskap og læring vil jeg komme tilbake til.

I min forskning har jeg sett på arenaen teammøte, hvor lærere fra flere trinn samles. Et teammøte er en formell arena hvor alle lærere for bestemte årstrinn deltar. På vår skole er lærerne delt i team for 1.-4.trinn og 5.-7.trinn. Tiden som brukes til teammøtene ligger fast i arbeidstiden på et bestemt tidspunkt en gang i uken. Hensikten med teammøtene er å gjennomføre diskusjoner av det praktisk pedagogiske perspektivet (Blossing, 2012). Dette kan for eksempel være fordeling av ansvar under ulike felles arrangementer, og tidsplassering av felles pedagogiske aktiviteter. I tillegg har lærere egne trinnmøter, hvor de som jobber sammen på samme trinn samles. Utover dette har skolen også fellesmøter hvor alle lærerne på skolen samles og hvor vi i større grad diskuterer det generelle perspektivet (Blossing, 2012).

Som skoleleder med ansvar for et team med lærere fra 1.-4.trinn, har jeg hatt som mål å redusere tiden som blir brukt til diskusjoner av praktiske og driftsmessige oppgaver, på teammøter. Jeg har ønsket å finne en form på læringsforholdet (teammøtet) som i større grad tar opp, og diskuterer erfaringer og ideer fra lærernes praksis, for på den måten å styrke den kollegiale læringen. Jeg har derfor ønsket å etablere læringsforholdet på team som et lærende møte. Jeg ønsker altså å ta tak i et av de systemene som infrastrukturen i skolen består av. Gjennom å gjøre dette håper jeg å styrke forbedringspotensialet i skolen, når vi jobber i et utviklingsarbeid.

Pedagogisk forum

En måte å kunne styrke den kollegiale læringen og kunnskapsutviklingen på i skolen, er gjennom det Roald (2012) kaller for «lærende møter». Pedagogisk forum, som er begrepet jeg har valgt å bruke på lærende møter, bygger på den samme strukturen som Knut Roald sine lærende møter. Hovedtanken i lærende møter (Roald, 2012) er at alle deltakere skal være medskapende gjennom å komme med konkrete innspill. Dette skiller seg fra mer tradisjonelle saksfremleggendemøter, hvor noen legger frem forslag og de andre deltakerne har medbestemmelse, slik vi ofte gjør når vi diskuterer praktisk pedagogiske oppgaver. I lærende

møter jobber en ut fra en problemstilling eller tema, hvor det er viktigere å komme med spørsmål som skaper refleksjon fremfor forslag. Når alle deltakerne er i søkemodus etter ideer og reflekterer over det som blir lagt frem, gir dette en mer konstruktiv og reflektert prosess enn at deltakere kommer med motforestillinger. Lærerprofesjonen er kompleks, og det er mange forhold som virker inn i det daglige arbeidet. Derfor er det viktig å se på sammenhenger fremfor årsaker. Dette er med på å gi et bredere sett av tiltak enn en lineær søking etter årsaker. I skoleutviklingsprosesser er vi på jakt etter erfaringer som lærerne har gjort, gjennom utprøving av ideer, som kan styrke læreres profesjonalitet. Det er viktig å fremheve de positive erfaringene i dialogen, fremfor å ha fokus på de negative. Dette for at ideene skal få en plass i læreres undervisningspraksis.

Læreres erfaringslæring fra klasserommet er grunnstammen i skoleutvikling, sier Scherp (2003). Scherp (2003) sier videre at erfaringslæring foregår hele tiden når man jobber som lærer. Dette er en evalueringsprosess av det man gjør i sin praksis. Det er en refleksjon rundt sine erfaringer, hvor man drar noen slutninger og lærdommer for å bedre forstå det som skjer (Scherp, 2003, s.10). Derfor er det viktig å skape så gode forutsetninger som mulig, for læreres erfaringsdeling. Gjennom erfaringsdeling får lærere snakket om sine erfaringer og det genereres ny kunnskap om hvordan man kan bidra til å øke elevenes læringsutbytte (Scherp, 2003). I en lærende samtale (Scherp, 2003) eller pedagogisk forum er hensikten å tydeliggjøre lærdommen som man har gjort seg, sette ord på den tause kunnskapen og sammen skape ny kunnskap. En tar dermed del i skoleutviklingsprosessen og blir deltaker i kunnskapsbygging rundt læring og undervisning.

Jeg ønsker at pedagogisk forum skal bli et system i vår infrastruktur, hvor vi setter fokus på lærernes og skoleledernes læring, for på den måten å være en lærende organisasjon.

Samtalen i pedagogisk forum

Lærere har i løpet av arbeidsdagen mange uformelle samtaler med medarbeidere som de enten jobber sammen med på trinnet, eller på andre måter har relasjon til (Postholm, 2012). I pedagogisk forum handler, som tidligere nevnt, den pedagogiske samtalen om praksis. Begrepet jeg har valgt å legge til grunn er erfaringsdeling av praksis. Disse erfaringene har en opprinnelse fra et eller annet sted. Det handler altså om representasjoner av erfaringer fra praksiser som lærere har fått. Dette vil jeg komme tilbake til.

Helstad (2013) presenterer tre typer samtaler og hva som kjennetegner disse. Hun tar utgangspunkt i Mercer og Littleton (2007) sin sosiokulturelle forskning på hvordan dialogen kan styrke elevers læring.

- Disputerende samtaler: kjennetegnet av uenighet, lite lydhør, korte utvekslinger av påstander og argumenter.
- Akkumulerende samtaler: bygger positivt med ukritisk på hverandres ytringer, repetisjoner, bekreftelser, parallelle fortellinger.
- Utforskende samtaler: konstruktivt og kritisk undersøkende, synspunkter blir utfordret og alternative hypoteser blir fremsatt, kunnskap og resonnement kommer åpent til syne, forhandlinger om forståelse.

(Presentasjon av Helstad under UiU seminar2015)

Læringseffekten i samtalerne er rangert i styrkegrad. De to første samtaletypene har en svak læringseffekt, mens den siste samtaletypen har sterk læringseffekt. Under gitte forutsetninger

ønsker jeg å undersøke om samtale i pedagogisk forum kan være med på å styrke læreres læring og profesjonelle utvikling.

Sammendrag

Organisasjoner må legge til grunn en systemtenkning når de jobber for å bli lærende organisasjoner. Uten en helhetlig systemtenkning vil ulike disipliner få utvikle seg på egen hånd, og gjøre sitt til at organisasjoner lærer mindre. Skolen som system består av en infrastruktur der mange ulike prosesser foregår samtidig. For skolen sin del handler det å bli en lærende organisasjon, blant annet om å gjøre lærere og skoleledere kompetente til å lære av hverandre. Skolen har i dag flere ulike formelle arenaer, hvor muligheten for å lære av hverandre ligger til stede. En av disse arenaene er team. Team er et læringsforhold hvor lærere fra ulike årstrinn og med ulik erfaring samles. Samtalene på team kan variere i grad av læringseffekt for de som deltar.

Kunnskap og læring

I denne delen av kapittelet vil jeg kort se på begrepene kunnskap og læring sett i forhold til samtale, som er det sentrale i pedagogisk forum. Videre tar jeg kort for meg begrepet profesjonalitet før jeg ser på læreres læring som en del av deres profesjonelle utvikling. Jeg ser også på hva som ligger i begrepet kollegial læring. Avslutningsvis behandler jeg kort begreper i translasjonsteori fordi jeg bruker dette senere i forhold til å analysere måter lærere kan lære på.

Typer kunnskap

Aristoteles (Carr & Kemmis 1986) brukte begrepene episteme, techne og fronesis som begreper om kunnskap. Epistemsik kunnskap er der vi kan finne vår teoretiske kunnskap. Techne er den prosessuelle kunnskapen, den håndgripelige eller praktiske. Fronesis blir vår kunnskap om etikk og det substensielle.

Innenfor filosofien finner vi tre typer kunnskapssyn; empirismen, rasjonalismen og konstruktivismen (Gilje & Grimen 2011). Empirismen har sitt utgangspunkt i naturvitenskapen og dets paradigmeskifte på 1600-tallet. Utgangspunktet for empirismen er at alle ideer, og all kunnskap har basis i våre sanseerfaringer. Kunnskapen er gitt og finnes før kunnskapen blir erfart. Ideer blir skapt gjennom observasjon, og kunnskapstilegnelsen blir sett på som en induktiv prosess. Rasjonalismen bygger også på et syn om at kunnskapen er gitt, og har sine røtter tilbake til Platon og Sokrates. I rasjonalismen skapes kunnskap gjennom dialog og logiske resonnement, altså er det fornuften vår som gir oss kunnskap. Konstruktivismen skiller seg fra de to foregående ved at den ser på kunnskap som noe som er konstruert av mennesker i en sosial kontekst. Dette innebærer at kunnskap og begreper vi har, er resultat av sosial samhandling.

Innenfor konstruktivismen finner vi blant annet sosialkonstruktivismen.

Sosialkonstruktivismen innebærer at de begreper og klassifikasjoner som konstituerer virkeligheten, og gir oss kunnskap, er et resultat av den sosiale samhandlingen som uttrykkes i og gjennom språklig adferd. Berger og Luckmann (1966) sier at dette foregår gjennom tre prosesser. Internalisering der aktørene tar til seg, eksternalisering der aktørene skaper ny virkelighet og objektivisering hvor denne virkeligheten blir tatt for gitt.

Selv i et sosialkonstruktivistisk perspektiv sier Wells (1999), at vi ikke må glemme at selv teoretisk kunnskap konstrueres og rekonstrueres mellom mennesker, gjennom at de bringer inn sine personlige erfaringer. I den personlige erfaringen ligger vår tause kunnskap. Michael Polanyi (1967) er en av dem som har trukket frem kunnskapens tause dimensjon. Han sier blant annet at vi vet mer enn vi kan uttrykke. Videre mener han at det finnes noe implisitt i alt som er eksplisitt, og at det er grunnlaget hvor søken etter ny kunnskap utspiller seg. Taus kunnskap handler altså om erfaringer som har blitt en del av vår personlighet.

Durkheim (1956) sier lærerens metodiske kompetanse og organiseringen av undervisningen vil bli en vane eller rutine, dersom læreren ikke reflekterer over metoder, mål og hjelpemidler. Refleksjoner uttrykkes gjennom språket, men Polanyi (1967) sier at vi vet mye mer enn hva vi kan fortelle med ord. Han sier at personlige faktorer alltid vil være en del av kunnskapen som vi tilegner oss og som blir en del av vår erfaringsbakgrunn. Taus kunnskap som Polanyi (1967) kaller denne kunnskapen, er en slags forutseenhet. Taus kunnskap er en innsikt som vi bruker ubevisst for å forstå situasjoner og handlinger her og nå (Postholm, 2009).

Kunnskap formet gjennom dialog vil være situasjonsbestemt ut fra en bestemt aktivitet, den har et mål eller flere overlappende mål som all aktivitet er rettet mot. Kunnskapen blir skapt mellom de mennesker som har fokus på dette, eller disse målene. Det betyr ikke at alle deltagere må være samlet i nuet. Det essensielle sier Wells (1999) er at aktiviteten er delt med andre. Dermed vil kunnskapsforståelsen eller læringen skje i en form for dialog, da alle ytringer vil bygge på andres ytringer, gjennom en kompleks organisert kjede (Bakhtin, 1986).

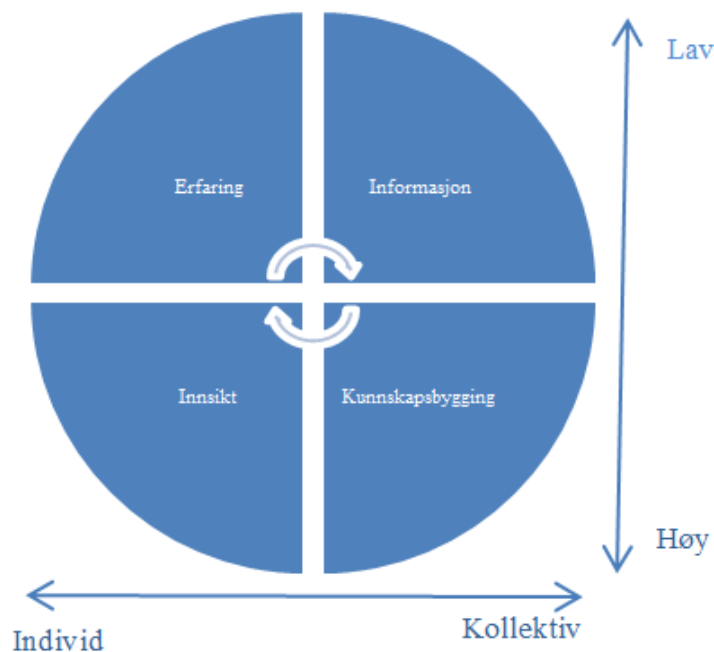
Læring

Når kunnskap blir forstått på ulike måter får dette også betydning for hva læring er og hvordan vi lærer. I et sosialkonstruktivistisk perspektiv vil læring foregå gjennom samhandling, hvor interaksjon og samarbeid blir grunnleggende for læring. Vygotsky (1996) bygger sin læringsteori på et sosialt samspill, som utgangspunkt for læring hos individet. Bakhtin (1986) trekker frem at kunnskap eller læring ikke kan overføres direkte gjennom dialog, men vil oppstå i selve kommunikasjonsprosessen. I den metakognitive diskursen vil ulike stemmer føre frem til ny innsikt og forståelse.

Wells (1999) ser på læring som en syklisk prosess, og bygger hovedtanken på Vygotsky sin ide om hvordan mental utvikling kan knyttes til innføring i, og anvendelse av språket (Vygotsky 1996). Læring skjer gjennom individuell og kollektiv forståelse, hvor diskursen er sentral for kunnskapsbyggingen. Det medierende utgangspunktet kan være teoretisk eller praktisk, men hovedhensikten er å gi svar eller løsning på et problem.

"...det er ved å forsøke å skape mening med og for andre, at vi skaper mening for oss selv" (Wells. 1999)

Modellen til Wells om kunnskapsbygging, har store likhetsstrekk med aksjonsforskningsspiralen som vil bli presentert senere.



Figur 2: Kunnskapsbygging (Roald 2012, s..106)

Erfaringen er det engasjementet individet starter aktiviteten med. Informasjon er neste ledd som kommer fra andre gjennom tale eller annen for form medium. For at informasjonen skal føre til innsikt, som er målet, må informasjonen transformeres gjennom kunnskapsbygging. Dette skjer, sier Wells (1999) gjennom en progressiv diskurs (Bereiter referert i Wells 1999), som er den prosessen hvor deling av mening hos de involverte er med på å føre til ny forståelse. Jeg vil ta utgangspunkt i modellen over, når jeg senere vil analysere kunnskapsbyggende prosesser i samtalene under pedagogisk forum.

Læring kan på denne måten sees på som en spiral, gjennom at økt forståelse gir ny erfaring, som gir mulighet for ny informasjon og slik sett ønske om ny forståelse gjennom kunnskapsbygging. I likhet med Wells (1999) sier Tiller (1999) at lærere trenger å bearbeide erfaringer dersom de skal føre til kunnskap. Kunnskap er også et sentralt element i læreres profesjonalitet.

Læreres profesjonalitet

Læreres profesjonalitet defineres gjennom hvordan de forvalter kunnskap, ansvar og autonomi sier Mausethagen, Granlund & Raaen (2011, august). Mausethagen, Granlund og Munthe (2011) har undersøkt dokumenter fra myndigheter og lærerorganisasjoner og sammenlignet hva de sier om lærerprofesjonalitet. Rapporten viser at myndigheter, lærerorganisasjoner, lærerutdannere og lærere har ulike syn på hvordan forvaltningen av kunnskap, ansvar og autonomi best kan gjøres, og en vil finne ulike fremstillinger av profesjonalitet både hos politikere og hos profesjonen selv. Det myndigheter og lærerorganisasjonene er enige om, er at erfaring, fagkunnskap og forskning er viktige deler av lærerens kunnskap. De er også enige om at lærerne har et profesjonsansvar for kvaliteten i skolen.

Andy Hargreaves (2003) sier at læreryrket er et paradoksalt yrke. I lærerjobben forventes det at man skal skape ferdigheter og handlingskompetanse, som gjør enkelt personer og organisasjoner, kompetente til å overleve og lykkes i dagens samfunn. Oppgaven som lærer eller dets profesjon handler i stor grad om å bygge opp strategier for å konstruere ny kunnskap. En lærer har altså ansvaret for at andre lærer noe. Den profesjonelle kompetansen til en lærer blir av Erling Lars Dale (2001) beskrevet som interessen for å begrunne gyldigheten i avgjørelser og handlinger man foretar som lærer. Videre sier Dale at som lærd, en person med profesjonell kompetanse, har man anledning til å kritisere samme forordninger og bestemmelser som du som lærer er forpliktet til å gjennomføre. Med andre ord settes du i posisjon til å si noe om hvordan du mener at andre lærer best.

Eli Furu (2007) sier at det å være profesjonell lærer er mer enn å beherske ulike undervisningsmetoder. Du skal være i stand til å ivareta det kollektive samt enkeltindividet. Du skal kunne tolke læreplan og fagets egenart. Du skal kjenne til innlæringsstiler og mestre informasjonsteknologi. Du skal også kunne samarbeide med kollegaer og foresatte på en konstruktiv måte. Å være en profesjonell lærer betyr at du skal ha kunnskap og kompetanse om relasjonsbygging, sosial samhandling og i tillegg ha kvalifikasjoner som gjør deg i stand til å se egenskaper hos den enkelte elev.

Lærere er den yrkesgruppen som i størst grad baserer sin kunnskap på praksis og i mindre grad knytter sin kunnskap opp mot teoretisk kunnskap (Hargreaves 2003, s. 53). Mye av den kunnskapen som Furu (2007) viser til, er kunnskap som lærere tilegner seg gjennom praksis, altså det som kan kalles erfaringsbasert kunnskap (Scherp, 2003). I en kompleks og hektisk hverdag vil mye av denne erfaringsbaserte kunnskapen bli værende hos den enkelte lærer og etter hvert bli en del av lærerens tause kunnskap (Polyani, 1967). Taus kunnskap kommer til

uttrykk i handlinger eller dialog (Carr & Kemmis, 1986; Nonaka & Takeuchi, 1995), gjennom for eksempel pedagogisk forum. Det er derfor viktig å sette av tid til samtaler for at lærere skal lære av hverandres tause kunnskap. Ved å samtale om den tause kunnskapen vil den enkelte lærer kunne reflektere over sitt eget arbeid og få bekreftelse på sin pedagogiske praksis sammen med andre. Dette kan føre til større bevissthet rundt den tause kunnskapen og sin egen pedagogiske praksis. På den måten kan lærere lære av egen erfaring og andres erfaringer. I en prosess gjennom handling og dialog vil man få en sosial endring (Carr & Kemmis, 1986). Samtidig gir denne prosessen mulighet for læreres læring.

Læreres læring

Utgangspunktet for begrepet læreres læring er her forstått som læring rettet mot den profesjonelle utviklingen hos lærere etter endt grunnutdanning. Profesjonell utvikling handler om læreres læring, hvordan de lærer seg å lære og hvordan de bruker denne kunnskapen i praksis (Postholm, 2014). Lærere kan delta på kurs, videreutdanning, de kan reflektere over egen undervisning, eller observere andres undervisning og reflektere over denne sammen med kollegaer. Lærere kan lære i uformelle samtaler med kollegaer før og etter undervisning, eller i planlagte refleksjonsmøter lærere i mellom (Postholm, 2014, s.22). I mitt forskningsarbeid er det læring i planlagte refleksjonsmøter som har fokus.

I sosiokulturell teori (Vygotsky 1978) legges til grunn at utdanningen av lærere er situert læring. Kunnskap blir ikke overført til andre, men ved hjelp av for eksempel språket gjennom dialog, legger de lærende til egen mening til innholdet. Dette forutsetter at dialogen tar utgangspunkt i erfaringer, den tause kunnskapen og det pedagogiske innholdet som presenteres.

Et viktig kriterium for at lærere skal lære, er at de evner å ta i bruk metakognitive prosesser. Flavell (i Postholm, 2014, s.24) skiller mellom metakognitive strategier og metakognitiv kunnskap. Metakognitive strategier handler om å vurdere hvordan målene er nådd. Altså at man evner å kontrollere sin egen læring. Metakognitiv kunnskap deler Flavell (Postholm, 2014) inn i kunnskap om seg selv som lærende person, kunnskap om hvordan oppgaver krever ulike løsninger, og kunnskap om metoder som kan brukes for å løse ulike oppgaver.

Scherp (2003) sier at erfaringslæring har stor betydning for skoleutvikling. I begrepet legger han betydningen av at lærere reflekterer over og trekker slutninger av sine erfaringer. For på den måten å bygge opp forestillinger om omverdenen. Forestillingene får innvirkning på handlinger og kunnskap, siden våre forestillinger har betydning for oss selv og den verden vi tolker. Forestillingene er avgjørende for hvilke valg vi velger å ta i ulike situasjoner, og blir gjeldende for nye erfaringer.

Postholm (2014) viser til forskning gjort av Desimone (2014, s.28) som har kommet frem til fem kjennetegn som bør være fremtredende i læreres læring, dersom forbedring av praksis skal skje. Dette er innholdsfokus, altså fokus på fagkunnskap og elevers læring. Aktiv læring i form av observasjon av kollega eller observere selv, og i ettertid reflekteres det over dette. Det må være en sammenheng mellom forkunnskaper til lærer og overbevisning. Utviklingsaktiviteten må ha en viss varighet og den siste og kanskje viktigste faktoren er samarbeid mellom lærere slik at de kan lære sammen.

I pedagogisk forum, hvor erfaringsdeling og refleksjon rundt erfaringene står sentralt, blir det viktig at vi i samtalen evner å ta et metablikk på samtalen, og hvordan disse har betydning for vår individuelle og kollektive læring. I og med at studien min tar for seg hele teamet, er

det fra min side interessant å se om pedagogisk forum kan tilføre teamet læring. Jeg tar videre kort for meg litt om kollegial læring.

Kollegial læring.

Læreren og lærerkorpset på en skole, spiller en sentral rolle i elevers læring sier Hargreaves (2003). Denne ressursen må forvaltes på en god måte for at elevene til syvende og sist skal ha økt læringsutbytte. Vi må ikke glemme at en gruppe lærere består av mange kunnskapsrike individer. Mange flinke lærerindivider er likevel ikke nok for å få til å gi elevene økt læringsutbytte. Elevenes læringsutbytte har sammenheng med det de lærer fra ulike lærere på samme trinn eller har lært tidligere år, av andre lærere. Derfor blir det et kollektivt ansvar å hjelpe hverandre med å lære hvordan man skal nå felles mål (Robinson, 2015). Kollegial læring handler om den læringen som oppstår i en gruppe. Senge (2006) bruker begrepet gruppelæring og ser på gruppelæring som en prosess med fininnstilling, og utvikling av en gruppes evne til å skape felles resultater.

Et lag som mangler fininnstilling (Senge, 2006), og som fremstår som en samling individer med personlige ønsker, sløser med hverandres energi. De enkelte medlemmene ofrer ikke egne personlige interesser for gruppas visjon. Manglende fininnstilling vil bare skape større kaos og gjøre det vanskeligere å lede gruppa.

Å lede en gruppe krever det Wadel (2013) kaller for læringsledelse. Dette er et ledelsesfelt som er nødvendig i ledelse av lærende organisasjoner. Wadel (2013) definerer læringsledelse som ledelse av læringsmessige forhold. Læringsledelse handler om ferdigheter i å lære fra seg, og å lære til seg. Begrepet innehar to sett relasjoner, nemlig en leder-ledet relasjon og en lærer-lærende relasjon. Læringsledelse kan omhandle formelle ledere og medarbeidere, og medarbeidere i mellom.

Senge (2006) sier at gruppelæring innehar tre kritiske dimensjoner. For det første må gruppa lære seg å bruke det potensiale som mange hjerner utgjør. For det andre trengs innovativ og koordinert handling. Flinke grupper utvikler gode relasjoner, og skaper et fellesskap, der medlemmene er klar over hverandre, og kan stole på at alle vil opptre på en måte som utfyller hverandre. For det tredje er det den påvirkningen en gruppe utøver på andre grupper gjennom å formidle sin praksis.

Timperley (2008) sier at man bør ta utgangspunkt i hvilke ferdigheter og forbedringer lærere ønsker å se i elevenes læring, når man skal jobbe med kollegial læring. Gjennom å identifisere elevenes behov, kan et kollegium formulere hvilke ferdigheter og kunnskaper lærerne trenger å utvikle. Ut fra dette kan lærerne sammen dele kunnskap og praksis, og gjøre endringer i praksis, som gir elevene nye læringsopplevelser. Til slutt vurderes endringene i fellesskap. Det avgjørende for resultatet er at dette inngår i en syklisk prosess. Utvikling av en læringskultur (Wadel, 2013) er avhengig av en kollektiv innsats.

Jeg har nå sett på hvordan kunnskap og læring kan utvikles i en dialog utfra et sosialkonstruktivistisk perspektiv. I pedagogisk forum, er målet å legge til rette forholdene for lærernes læring og kollegial læring, gjennom erfaringsdeling, som bygger på lærernes praksis og erfaringsbaserte kunnskap. Ved å dele praksis, vil vi lære av hverandres erfaringer, og skape en felles kollegial læring.

Hovedingrediensen i læreres erfaringsbaserte kunnskap er ideer eller representasjoner av praksis (Kemmis, 2004). Men hva er ideer og hvordan oppstår de? Jeg har valgt å bruke translasjonsteori for å se nærmere på hvordan ideer oppstår hos lærere for så å bli en del av deres praksis og læreres kunnskapsgrunnlag.

Ideer og praksiser på reise

Noen ideer kommer inn i skolen fra ledelsen eller i form av ulike program som skolen ønsker å ta i bruk, eller blir bedt om å ta i bruk fra kommunale eller statlige organer. Andre ideer plukker lærere opp fra hverandre internt i skolen eller henter fra andre arenaer som for eksempel kurs, videreutdanning eller dialogsamlinger. Røvik (2009) kaller det for den hierarkiske oversettelseskjeden, når en ide eller praksis innføres ovenfra og nedover i organisasjonen.

For at ideene skal få grobunn og være med på å endre og styrke læreres praksis og dermed profesjonalitet, må skolen og de som jobber i den, være kompetente til å ta de inn og gjøre dem til sitt. Dette setter krav til en oversetterkompetanse sier Røvik (2009). Han peker på to viktige forhold i spredningen av, og overføringen av ideer eller praksiser. På den ene siden må de som skal spre en ide, inneha kompetanse i dekontekstualisering. Det vil si å ta den ut av et klasserom, språklig gjøre praksisen, og formidle denne praksisen til andre. De som skal ta inn praksisen må ha kompetanse i kontekstualisering. Det vil si å kunne oversette den språklige formidlingen av en ide eller praksis, og plassere den inn i sin praksis i sitt klasserom.

I det videre vil jeg kort ta for meg sentrale elementer i kontekstualisering. Det er begreper fra denne teorien som har betydning for forskningsarbeidet mitt og er en del av analysearbeidet.

Røvik (2009) skiller mellom generelle innskrivingsregler og spesifikke oversettelses- og omformingsregler. Innskrivingsregler handler om hvordan praksis kan lokaliseres, altså hvem er opphavet til den. En annen innskrivingsregel er å kunne tidsmarkere praksisen. Det vil si når oppstod praksisen. Det finnes også eksempler på at praksiser blir utstyrt med en lokal historie (Røvik, 2009, s.303). Like viktig er det å se på om praksisen har en fremtid. Spesifikke oversettelses- og omformingsregler handler mer om hva som skjer med innholdet i praksisen når den overføres til en annen praksis, det vil si kontekstualiseres.

Røvik (2009) sier at det finnes fire grunnleggende oversettelsesregler: a) kopiering, b) addering, c) fratrekking og d) omvandling (Røvik, 2009, s.307). Ut fra dette plasseres praksiser inn i tre omformingsmoduser, utfra grad av omforming:

- Den reproduserende modus, det vil si kopiering. Altså at praksisen og dets innhold kopieres fra en lærer til en annen, uten at innholdet endres.
- Den modifierende modus, det vil si addering og fratrekking. Lærer henter inn praksisen, legger til eller tar bort deler av innholdet for å få det til å passe sin undervisningspraksis.
- Den radikale modus, det vil si omvandling. Her endres både form og innholdet i praksisen. På slik måte utvikles en lokal variant av den opprinnelige praksisen.

Jeg vil forsøke å bruke disse modusene på et mikronivå, og definerer dem til å gjelde læreres oversettelseskompetanse. Studiet vil vise meg hvordan dette får betydning for lærernes læring, og praksis når jeg senere skal undersøke lærernes profesjonelle utvikling.

Sammendrag

Kunnskap kan fremstå på ulike måter. I et sosialkonstruktivistisk perspektiv konstrueres kunnskap i en sosial setting hvor språket er det bærende elementet. Læring blir den enkelte deltakers forståelse av den språklige kunnskapen som bygges. Hos lærere er en del av kunnskapen taus, fordi den inngår i deres erfaringsbakgrunn. Lærere bygger opp sin kunnskap gjennom erfaringer av praksis som de får kjennskap til gjennom å oversette ulike praksiser, som de får fra blant annet kollegaer. Læreres læring bygger således på deres erfaringsutvikling og denne utviklingen inngår som en del av deres profesjonalitet.

Aksjonsforskning som vitenskapelig tilnærming

Denne masteroppgaven er siste del i studiet "Nordisk master i pedagogikk med innretning mot aksjonsforskning", som jeg har tatt gjennom Universitetet i Gøteborg. Denne studien er lagt opp som en aksjonsforskningsstudie. Den baserer seg på hermeneutikkens ideer om for forståelse og tolkning. Videre blir jeg derfor å ta for meg hva aksjonsforskning er og hva en slik tilnærming betyr for forskningsarbeidet. Jeg vil også redegjøre for hermeneutikkens ideer.

Aksjonsforskning

Aksjonsforskning som vitenskapelig forskning handler om en anvendelse av vitenskapelig fremgangsmåte på noe, hvor en forsker deltar aktivt i en prosess. Gjennom fortolkning av eksisterende praksis søker man ny praksis. Alle deltagende parter er med på å konstruere en ny praksis med utgangspunkt i eksisterende praksis (Nielsen, 2009). Aksjonsforskning skiller seg ut fra positivismen, i og med den ikke har med seg kravet om objektivitet. Alle parter i aksjonsforskningen vil være deltagende, på en eller annen måte, og dermed styre resultatet. En sier at aksjonsforskningen intervensjoner, den ønsker å gripe inn i feltet det forskes på, og være med å fortolke de resultater en kommer frem til. Denne forskningen oppstod som en samfunnsvitenskapelig metode i et opprør mot det positivistiske vitenskapssynet.

Kurt Lewin er den første som presenterer begrepet aksjonsforskning. Dette gjør han som en kritikk mot positivismen og dens statiske og objektive tenkning. Hans ønske var at forskning skulle gi deltagerne noe tilbake (Furu, 2007). Aksjonsforskning ønsker å bidra til forandring gjennom å ta utgangspunkt i allerede eksisterende hverdag. En bruker den praksis som allerede ligger der. Man ser på hva som gjøres og bør gjøres for å endre praksis, der målet er å løfte deltagerne til nyere forståelse. Det skapes en syklisk prosess som gir rom for tilbakekopling. En av de vesentlige faktorene i aksjonsforskning er forskerens egen inngripen i sitt forskningsfelt (Hansson 2003; Rönnerman 2012).

Kalleberg (1992) plasserer aksjonsforskning innenfor feltet konstruktiv samfunnsvitenskap. Begrepet konstruktiv peker på en tanke om å søke løsninger på en utfordring. Der tradisjonell forskning har en mer årsakforklarende tanke, har aksjonsforskningen en forandringstanke i seg. Kalleberg (1992) trekker frem tre mulige forskningsopplegg. Det intervensjonerende opplegg der forskeren griper inn i det studerende felt. Det andre er det varierende opplegg der en søker læring gjennom å se på variasjon, «lære av det gode eksemplet». Det siste er det utopiske forskningsopplegget, hvor en tenker seg en imaginer forbedret situasjon, og hva som må til for å nå denne. I samfunnsvitenskapens hermeneutikk finner vi også igjen konstruktivismen gjennom hvordan vi fortolker og lager vår virkelighet.

Aksjonsforskning har tatt flere ulike retninger innenfor samfunnsvitenskapen. Den tradisjonen som vi finner igjen i de nordiske landene i dag stammer blant annet fra «teacher as researcher» et forskningsarbeid gjennomført av Stenhouse på 1970-tallet (referert i Somekh & Zeichner, 2009). I USA har aksjonsforskning fått benevnelsen «Practitioner Research», mens i Australia er utviklingen av aksjonsforskning knyttet opp mot kritisk teori og frigjøring av underprivilegerte grupper (Rönnerman, 2004).

Furu (2013) sier at aksjonsforskningsbegrepet kan beskrives som en forskningsfamilie med mange fellestrekk. Aksjonsforskning griper inn i dagens praksis og har som mål å gjøre noe med den gjennom samtale og refleksjon av dagens praksis. På samme måte som det

emansipatoriske interessefeltet ønsker å frigjøre mennesket fra sine vaneforestillinger gjennom kritisk tenkning som for eksempel i utsagnet: «gjør jeg det beste for elevene?».

Aksjonsforskning innenfor utdanning i nordiske land vokste frem på 90-tallet, da man fikk nye reformer i nordiske skolesystemer. Læreplanene var nå mer orientert mot kunnskapsmål og sosiale mål, og dette gjorde at man måtte tenke nytt omkring hvordan undervisning skulle foregå. De nye læreplanene og desentraliseringen gjorde at fokuset ble større på lokale bestemmelser, og på å gi lærere mulighet til å utvikle ny kunnskap. Det lå et ønske om å utvikle lærernes måte å jobbe på, å oppmuntre til refleksjon rundt praksis og til å utfordre deres vanlige gjennomføring av praksis (Furu, Rønnerman & Salo 2008). Refleksjonen skulle føre til aksjoner som skulle prøves ut i praksis, og dette ville føre til ny kunnskap. Det viktige var altså ikke bare å samtale omkring ny kunnskap, men å prøve det ut i praksis, med et ønske om å øke kvaliteten på undervisning. Denne aksjonsforskningstradisjonen er inspirert av forskere som Wilfred Carr, Stephen Kemmis og Ken Zeichner (Furu, Rønnerman & Salo 2008). Løkenngaard Hoel (2000) sier at drivkraften i lærerforskning er ønske om å forstå situasjonen og samtidig se hvordan den kan forandres.

Noffke og Zeichner (2009) viser til ulike dimensjoner av aksjonsforskning innenfor utdanning. Den profesjonelle dimensjonen av aksjonsforskning er at det er en kunnskapsøkende aktivitet i form av forskning av og med lærere. Den viser til at lærernes egne stemmer er viktige for utviklingen av utdanningspraksis. Den personlige dimensjonen går ut på å bruke aksjonsforskning som personlig vekst og utvikling for de som driver med det, og det kan brukes av lærere for å forstå seg selv og sitt arbeid bedre. Den politiske dimensjonen handler om likhet og demokratiske prosesser i skolen, og aksjonsforskning som en mulig løsning på sosiale problemer.

Det er møte mellom forskning og praksis i et samarbeid mellom forskere og lærere, hvor målet er å forbedre undervisningspraksis og læring. Demokrati og likhetstanken står sentralt, i form av like muligheter, og er viktig innenfor all aksjonsforskning også innenfor utdanning. Fokuset er på fellesskapet og samarbeid, ikke individualisme.

Kunnskapsinteressen i aksjonsforskning

Jürgen Habermas er en av vitenskapsteoretikerne innenfor kritisk teori (Carr & Kemmis 1986) med bakgrunn i Frankfurterskolen. Han mener at vi har for stor tiltro til naturvitenskapen og denne troen tar bort muligheten for å se at det finnes andre muligheter. Habermas trekker frem tre ulike kunnskapsinteresser hos mennesket. Det første er det teknisk, instrumentelle kunnskapsinteresse. Det handler om å forbedre produksjon gjennom instrumentell undersøkelse. Det andre er en praktisk tilnærming som tar inn i seg en hermeneutisk tradisjon. Dette er en kunnskapsinteresse som innebærer ønske om å forstå andre mennesker. Det tredje er den emansipatoriske kunnskapsinteressen. Gjennom reflekterende øyne har man et kritisk øye på det mennesket gjør. Det handler om å frigjøre mennesket fra sine vaneforestillinger og hjelpe dem videre til økt selvforståelse. Habermas er også en talsmann for kommunikativ rasjonalitet. I dette ligger idealet om at mennesket innehar nødvendig kompetanse til å kommunisere seg frem til et felles mål (Carr og Kemmis 1986). For å få til dette må rammene for samtalene, eller det Habermas kaller en diskurs, være av demokratisk art.

Carr og Kemmis (1986) er kritiske til Habermas syn om at forskeren skal stå utenfor og hans vektlegging av det kommunikative. De trekker frem aksjonsforskning som en vei å gå innenfor utdanning og legger vekt på Habermas tre kunnskapsinteresser. I teknisk

aksjonsforskning er det forskeren som styrer hele prosessen. I den praktiske er samarbeidet større mellom lærer og forsker. Her blir forsker sett på som en «sokratisk klegg» som oppmuntrer lærerne til refleksjon over sin praksis. Mens i den emansipatoriske finner aksjonsforskning i sin reelle tilstand. Her er det skolen som styrer prosessen og som kan bruke en ekstern forsker for å etablere en del minimumskrav. Så snart dette fungerer skal forskeren trekke seg ut. Forskerens rolle blir hovedsakelig å være en støttespiller eller hjelper for å igangsette prosesser (Furu, 2007)

Carr og Kemmis (1986) mener at aksjonsforskning innenfor utdanning gir mulighet for en kritisk tenkning. Hvor det kritiske synet retter søkelyset mot allerede eksisterende praksis og der praksisens betydning får hovedfokus. Når praksis ikke oppnår sin hensikt og årsaken ikke er definert av teori (Hippe, 1994), vil aksjonsforskning innenfor utdanning være en god metode. Carr og Kemmis (1986) sier at på den måten gir aksjonsforskning mulighet til kritisk forskning, som på den ene siden gir kunnskap om praksis men også en frigjørende kunnskap. Dette bygger på Habermas sin emansipatoriske kunnskapsinteresse. Altså lærere som har autonomi og har frihet til å bruke sin praksis.

Hvis jeg følger Habermas og Carr og Kemmis sin tankegang, vil jeg si at min forskning er inspirert av kritisk emansipatorisk forskning. Dette fordi jeg ønsker å frigjøre meg selv og mine kollegaer fra en praksis som ikke fungerer, og skape en praksis som gir oss mulighet til å utvikle oss i et fellesskap. Samtidig innehar den en pragmatisk filosofi, gjennom at handlinger og erfaringer fra praksis er viktige faktorer i vår kunnskap. Gjennom forskningen ønsker jeg å skape en demokratisk diskurs (Gustavsen, 2001; Reason & Bradbury, 2006; Lund, 2010). Der diskursen er et forsøk på å se en sammenheng mellom teori og praksis.

Grunnen til at jeg har valgt aksjonsforskning har sammenheng med målet for min aksjon. Jeg skal kunne trekke læring ut av den. Den skal være et hjelpemiddel for meg i min pedagogiske ledelse. Kunnskapen jeg får skal være et middel for å kunne håndtere omgivelsene, og et redskap til å forme omgivelsene til det bedre.

Hermeneutikk i aksjonsforskning

Aksjonsforskning består av begrepene aksjon og forskning. Aksjon betyr at en må gjøre noe, en handling. Det at forsker går inn i feltet og forstyrrer denne handlingen, har vært en del av kritikken mot denne forskningstradisjonen. Aksjonsforskning bygger på flere elementer som må sees sammen i en helhet. Læring og kunnskap oppstår i en tolkning av det som oppleves. På den måten bygger aksjonsforskning på en hermeneutisk vitenskapsfilosofi. Hermeneutikk er læren om fortolkning (Gilje & Grimen, 2011). Menneskene som deltar i aksjonsforskning søker etter mening innenfor de handlinger, og opplevelser som de er en del av i et fellesskap. I følge hermeneutikkens syn på kunnskap kommer det stadig til ny kunnskap, som er med på å utvikle kunnskapen og forståelsen. Slik sett blir kunnskapsutvikling i hermeneutikken spiralformet slik den er i aksjonsforskning. Der kunnskapen stadig utvikles mot nye dimensjoner. Dette kalles for den hermeneutiske sirkel (Gilje & Grimen, 2011, s.153). Fortolkning foregår i en stadig bevegelse mellom deler og helhet. Begrunnelse for en del, har sammenheng med hvordan helheten tolkes. Fortolkningen må kunne gi mening til forskeren som på så måte prøver å uttrykke dette slik at det kan gi mening for andre.

Min forskning er i større grad inspirert av et holistisk kriterium (Gilje & Grimen, 2011, s.158) for mine fortolkninger. Med dette menes at jeg i større grad prøver å se hvordan delene henger sammen med helheten. Problemet med dette er selvfølgelig at det kan finnes flere helhetlige

fortolkninger, i tillegg er det ikke sikkert at jeg ser alle sammenhenger. Mine fortolkninger bygger på min forforståelse. I dette ligger min forståelse av de begreper som brukes, mine forestillinger og erfaringer. Når jeg da forsker på mitt eget felt, kan dette styrke mine fortolkninger gjennom at jeg har god kjennskap til feltet. På den andre siden kan min kjennskap til feltet føre til at sammenhenger blir oversett, eller tatt for gitt.

Styrken til aksjonsforskning i samfunnsvitenskapen mener jeg ligger i muligheten forsker har til å gripe inn i virkeligheten. Aksjonsforskeren kan finne årsaker som skaper forståelse. Forskeren kan finne årsaker som bygger forståelse. Samtidig får aksjonsforskeren en nærmere tilknytning til årsaker og handlinger, og på den måten kan forskeren gi formålsforklaringer (Gilje & Grimen, 2011, s.166) på årsaker.

Sammendrag

Aksjonsforskning er en deltakerorientert form for forskning. Den bryter med det positivistiske paradigmet blant annet gjennom å være subjektiv. Forskning skjer i samspill og samarbeid med det studerte feltet. Målet med forskningen er å produsere kunnskap om det studerte feltet, og samtidig forbedre det. Innenfor samfunnsvitenskapen karakteriseres aksjonsforskning av konstruerende, intervensjonerende forskningsopplegg hvor den praktiske handlingen vektlegges. Aksjonsforskeren forholder seg ikke objektiv, men griper aktivt inn i feltet. Gjennom en hermeneutisk forståelse av meningsskaping og tolkning, skapes ny viten.

4. Metode

Metode handler om hvordan datainnsamlingen foregår og analyseres. Bjørndal (2011) sier at metode er et redskap for å se virkeligheten bedre. Kvantitativ forskningsmetode baserer seg på tall og det som er målbart. Karakteristisk trekk er å beskrive omfanget av et fenomen. Forskeren kan holde god avstand til feltet og i mange tilfeller være usynlig for de, eller det som det forskes på. Wadel (1991) sier at kvantitative forskere har ofte fastlagte hypoteser og teorier, når de starter opp med en studie. De vet også hvilke metoder de vil ta i bruk for å samle inn data.

Kvalitative metoder skiller seg fra kvantitative ved at forskeren er deltakende i større grad enn ved kvantitative metoder. Disse metodene undersøker mening og erfaring hos de som opplever dem, og kunnskapen må fortolkes og forstås av forskeren (Bjørndal, 2011). Kvale og Brinkmann (2012) mener at i kvalitative metoder rettes oppmerksomheten mot de kulturelle, dagligdagse og situerte aspektene ved tenkning, læring, viten og handling hos mennesker. I tillegg til at fokuset rettes mot vår måte å forstå oss selv som personer på. Kvalitative forskere sier Wadel (1991) har sjeldent et fast opplegg for teorier og hypoteser og metoder når de starter. De er mer villige til å gjøre endringer underveis. Disse endringene kan forekomme flere ganger og han karakteriserer dette som en runddans mellom teori/hypoteser, metoder og data mens man forsker (Wadel, 1991, s.129).

I og med at aksjonsforskning ønsker å gripe inn i den reelle praksisen, og har som hensikt å gjøre noe med den, vil de metodene som oftest brukes falle inn under kvalitativ forskningsmetode.

Forskningsarbeidet mitt kan karakteriseres som et deskriptivt studium, i og med at jeg ønsker å finne ut om lærernes opplevelse av sin profesjonalitet, og om denne styrkes gjennom erfaringsdeling på team. Forskningsprosessen jeg har gjennomført er induktiv, ved at jeg gjennom observasjon, logg og lydopptak av samtaler har samlet inn data som jeg skal bruke for å få en større forståelse rundt min problemstilling (Wadel, 1991).

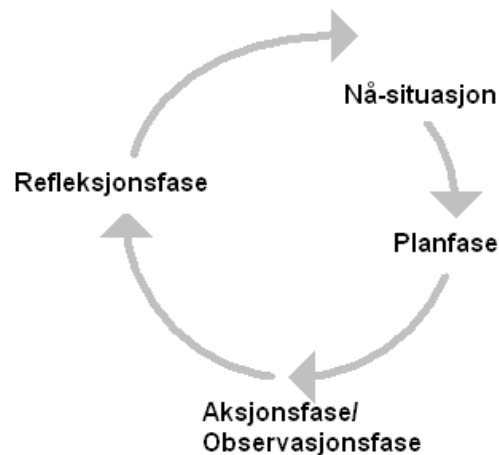
Kvalitative metoder og datainnsamling

I et forskningsarbeid er målet er å få samlet inn så relevant data som mulig. Allikevel er det ikke innsamlingsmetodene som har betydning for resultatet, men hvordan det empiriske materialet tolkes og forstås. I et aksjonsforskningsarbeid hvor en selv er delaktig vil blant annet egen kommunikasjon og interaksjon være vanskelig å observere. Bjørndal (2011) trekker frem noen viktige elementer i forskning av egen praksis. For det første har vi begrenset mulighet til å huske all informasjon, og våre observasjoner preges av tidligere erfaringer. I tillegg har vi ofte større tiltro til egne observasjoner, enn informasjon fra andre. Det har derfor vært viktig for meg å bruke verktøy som gir meg mulighet til å observere meg selv, i interaksjon med de andre på teamet. Dessuten er formålet å undersøke samtalene for å skaffe empirisk materiale.

Jeg vil nå gå mer innpå de ulike metodene, og trekke frem fordeler og ulemper ved disse, før jeg sier noe om hvordan transkriberingen er gjennomført.

Aksjonsforskning som metode

Aksjonsforskning i utdanning kan sees på som et arbeid forskeren gjør sammen med lærere. Det dreier seg om en aktiv handling for å forstyrre i allerede etablerte systemer. Det er en sykliskprosess som retter fokus på handlinger i praksisen til de det forskes på. Jeg bruker aksjonsforskningsspiralen, etter inspirasjon fra Carr og Kemmis emansipatoriske aksjonsforskning, som metode i min forskning. Aksjonsforskningsspiralen består av begrepene «planlegging, gjennomføring, observasjon og refleksjon» (Carr & Kemmis, 1986, s.165; Rönnerman, 2013).



Figur 3: Aksjonsforskningsspiralen

Proseszen innledes med identifisering av et problem i praksisen, en aksjon planlegges med målsetning om å løse problemet, gjennomføring observeres, og man reflekterer over resultatet før en ny handling eventuelt planlegges.

En av de største innvendingene mot aksjonsforskning, som metode, finner vi i det vitenskapelige synet på objektivitet i forskning. Aksjonsforskning griper inn i deltakernes praksis, derfor er det mange forskere som ikke anser dette som en vitenskapelig forskningsmetode (Kalleberg, 1992).

Wilfred Carr (2014) har en tolkning av aksjonsforskning som han kaller praksis filosofi. I dette legger han at dialog og samtaler bør være grunnlaget, fremfor bruk av metoder. Ønske mitt er at jeg kan være med på å etablere en kultur hvor kollektiv læring skjer, hvor dialog om faglige problemstillinger får et større fokus, enn driftsmessige oppgaver. Der det oppleves som nyttig, og av og til bruke tid sammen, for å diskutere utvikling av skolen.

Min aksjon

Aksjonen min har foregått over en periode på nesten et år. Arbeidet startet høsten 2014 hvor jeg lanserte for teamet et ønske om å endre strukturen på teammøtene. Under et studiebesøk i Göteborg, oktober 2014 ble jeg kjent med begrepet «pedagogisk forum». En form for lærende møte (Roald, 2012). En svensk medstudent, fortalte at på hennes skole ble begrepet brukt om et forum for erfaringsdeling i team eller arbeidslag, som det heter i Sverige. Jeg tok med meg begrepet hjem til egen skole og eget team.

Jeg presenterte begrepet for teamet på et møte i november 2014. Sammen med begrepet, presenterte jeg en plan for struktur og form på teammøtene. I denne strukturen lå det en tanke om at vi skulle bruke 10 min av tiden til praktiske oppgaver, det være seg ting som skulle skje

felles kommende uke eller senere, hvem som hadde ansvar for felles turer og lignende. Resten av tiden (50 min.), skulle settes av til pedagogisk forum. Strukturen på møtene tar utgangspunkt i en form for reflekterende team (Andersen 1987). Møteformen er inspirert av kollegaveiledning (Handal, Lycke & Lauvås, 2004) hvor hovedfokuset er å få frem praksiserfaringer og skape en dialog rundt dette, uten å gå inn i kollegaveiledning. Strukturen kan skisseres på følgende måte:

1. Et trinn eller en kollega legger frem en problemstilling eller en praksis. De andre deltakerne lytter til det som blir lagt frem
2. Man starter med å sette av litt tid til egenrefleksjon rundt det man har hørt.
3. Oppklarende spørsmål blir stilt
4. En samtale begynner med at vi starter runden med at alle får komme med sin refleksjon rundt det som er sagt.
5. Etter første runde er ordet fritt, og en følger opp det andre har sagt med refleksjon eller innspill.

På den måten oppstår en konstruktiv og reflekterende prosess (Roald 2012). Det var avsatt tid til team hver uke. Høsten 2015 førte en omorganisering av arbeidstid til at vi fikk tid til team cirka hver fjerde uke.

I forbindelse med utviklingsarbeidet på skolen, gjennomførte lærerne aksjoner i klasserommet, med tema lesing og skriving som grunnleggende ferdighet. Derfor ble det naturlig å ta utgangspunkt i disse, når vi hadde pedagogiske forum på agendaen. I tillegg ble pedagogisk forum brukt for evaluering av utviklingssamtaler, og samtale om hvordan få implementert læringsstrategiplan for skolen.

I løpet av perioden november 2014 og desember 2015 har jeg har gjort opptak av åtte pedagogiske forum. Under følger en oversikt over temaene som har stått på agendaen på de ulike pedagogiske forum:

Dato	Tema	
2014-11-27	Lesestrategier brukt på Nasjonale prøver	Fokusgruppesamtale
2014-12-04	Hva er god leselekse?	Fokusgruppesamtale
2015-02-19	Erfaringsdeling fra utviklingssamtaler	Fokusgruppesamtale med fokusspørsmål
2015 – 03-12	Bruk av tankekart som læringsstrategi, erfaringsdeling fra et trinn	Fokusgruppesamtale
2015-03-26	Friformkart, erfaringsdeling fra to trinn	Fokusgruppesamtale
2015-04-09	Implementering av lesestrategier	Fokusgruppesamtale med fokusspørsmål
2015-11-24	Skriving i alle fag, erfaringsdeling fra to trinn	Fokusgruppesamtale
2015-12-09	Skriving i alle fag, erfaringsdeling fra et trinn Hvordan ideer påvirker vår praksis	Fokusgruppesamtale med fokusspørsmål

Tabell 1: Oversikt over pedagogiske forum

Fokusgruppesamtale

Et forskningsintervju bygger på den daglige samtalen, og er en profesjonell samtale. Det er en samtale der det konstrueres kunnskap i samspillet mellom den eller de som deltar (Kvale & Brinkmann, 2012, s.22). Et kvalitativt forskningsintervju blir av Kvale (1997) definert som "*et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkninger av de beskrevne fenomener*" (Kvale, 1997, s.21). Det er en samtale som kjennetegnes ved at den har en viss struktur og hensikt. Fokuset i samtalen ligger på dynamikken mellom intervjueren, og den eller de som intervjues. Samtalen skiller seg fra en hverdagslig samtale ved at forskeren kontrollerer samtalen. Som intervjuer skal man ha en kritisk innstilling til det som blir sagt.

Et forskningsintervju består av flere etiske problemer. Blant annet vil kunnskapen som kommer ut av et intervju være avhengig av relasjonen mellom deltakerne. Det er viktig at intervjueren er flink til å skape et rom, der den eller de som intervjues opplever å kunne snakke fritt og trygt. Som intervjuer må man også balansere ønske om kunnskap opp mot intervjupersonenes integritet (Kvale & Brinkmann, 2012).

Mine samtaler med lærerne på teammøtene, kan karakteriseres som fokusgruppesamtaler. En fokusgruppesamtale har den hensikt å holde samtalen rundt et bestemt tema, og at gruppa er satt sammen for nettopp dette (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2012). Jeg har ikke i forkant av samtalene laget ferdig en intervjuguide, slik en ville ha gjort i et strukturert eller semi-strukturert intervju. I våre samtaler lå en ferdig struktur, i form av hvordan samtalene skulle foregå. Jeg hadde på forhånd laget noen spørsmålsformuleringer før hver samtale, som skulle hjelpe teamet å komme inn i refleksjonsmodus. I starten ble disse brukt, men etter hvert som lærerne kom inn i formen på samtalene, forløp samtalene i tråd med strukturen. Samtalene handlet om hva de hadde gjort, hvordan de gjorde det, hvordan de opplevde det, og hvordan de vurderte det som ble gjort, i forhold til hvordan de mente elevene lærte noe av det.

Etter noen av samtalene, ble det satt av tid til å undersøke hvordan lærerne opplevde formen og strukturen på samtalene. Det ble i disse samtalene også stilt spørsmål i forhold til utbytte den enkelte hadde av samtalene. Det ble avslutningsvis gjennomført en samtale hvor vi på teamet gikk inn på hvilken betydning erfaringsdeling har for egen praksis, hva det betyr for teamfellesskapet, og hva som må til for å endre praksis. Dette fremkommer av oversikten på s.30.

Jeg som leder møtene blir av Kvale og Brinkmann (2012) kalt for en moderator. Min oppgave er å presentere emnet eller emnene som skal diskuteres. Det er viktig at moderator er flink til å skape en åpen og god atmosfære, der det er lov å uttrykke egne personlige synspunkter, som kan være motstridende med andres. Esaiasson et. al. (2012) sier at en fordel med fokusgruppesamtale er at det minsker intervjuers styrende rolle. Poenget med en fokusgruppesamtale, er å få til en samtale mellom deltakerne, hvor spørsmål og påstander rettes mot den enkelte. Den kollektive ordvekslingen kan få frem spontane og emosjonelle synspunkter. Formålet i fokusgruppesamtalen er ikke å komme til enighet om noe, men å få frem flest mulige synspunkter. De dataene som fremkommer viser hvordan deltakerne til sammen tenker rundt et fenomen. Det er tankestrukturene, eller dypere vurderinger som synliggjøres i samtalen. Kvale og Brinkmann (2012, s.162) sier at fokusgruppeintervjuet er kjennetegnet av en ikke-styrende intervjustil, og er velegnet til eksplorative undersøkelser på et nytt område.

Kvale og Brinkmann (2012, s.179) viser til mange innvendinger mot kvalitative forskningsintervju. Jeg vil her se på noen av dem. Den mest vanlige er at kvalitative forskningsintervju ikke er vitenskapelig, men bare sunn fornuft. På den annen side finnes det heller ikke en enerådende definisjon på hva vitenskap er. Det man er enige om er at vitenskap handler om metodisk produksjon av ny, systematisk kunnskap. Kvale og Brinkmann (2012) har skissert syv trekk for innhenting av kunnskap gjennom intervjuet:

- *Kunnskap er produsert* i samspillet mellom intervjuer og intervjuede. Den er ikke bare gravd frem, men skapes og konstrueres aktivt. Prosessen fortsetter helt frem til endelig rapport.
- *Kunnskap er relasjonell* og forskeren kan fokusere på kunnskapen som produseres eller se på samspillet mellom deltakerne.
- *Kunnskap er samtalebasert* og samtalene gir adgang til kunnskap når troen på en objektiv virkelighet forsvinner.
- *Kunnskap er kontekstuell* slik at den forståelsen som oppstår her og nå, kan ikke uten videre overføres til en annen kontekst.
- *Kunnskap er språklig* og konstitueres gjennom et språklig samspill. Diskursen virkning på deltakerne er interessante i seg selv.
- *Kunnskap er narrativ* og fortellinger innhentes gjennom intervjuet og informerer oss om det som er av betydning for mennesket.
- *Kunnskap er pragmatisk* i form av at den gjør oss i stand til å mestre den verden vi lever i. Kunnskap blir evnen til å utføre effektive handlinger.

(Kvale & Brinkmann, 2012, s.73-74)

En annen innvending handler om at intervjuer kun er kvalitative. I mange vitenskapelige diskusjoner settes det likhetstegn mellom vitenskap og kvantifisering sier Kvale og Brinkmann (2012). Dette har sammenheng med at positivismen får ansvaret for det kvantitative herredømme i samfunnsvitenskapen, men som de også viser til, er dette en ren myte. Naturvitenskapens forskningspraksis har lenge benyttet seg av både kvantitative og kvalitative metoder, hvor begge metoders analyseredskaper er nyttige.

Bruk av video- og lydopptak som verktøy

I dag har vi stadig økt tilgjengelighet på hjelpemidler for video- og lydopptak. Fordelen med bruk av video- og lydopptak er at de klarer å holde fast øyeblikket som oppstår. Dette gjør det mulig å senere gå tilbake og se, eller lytte til opptakene for å hente ut relevant data.

Videoopptak gir mulighet til å se handlinger og kroppsspråk, mens lydopptak kun gjengir det som blir sagt. Bruk av video- og lydopptak vil uansett være med på å gi et større erfarings- og refleksjonsgrunnlag. Det er allikevel viktig å være seg bevisst på at video- og lydopptak kun er en representasjon av virkeligheten (Bjørndal, 2011).

Opptak begrenses blant annet av kompetanse til den som bruker utstyret og utstyret selv (Jordan & Henderson i Bjørndal, 2011). Plassering av mikrofon styrer hvilke personer som fremheves eller kommer i bakgrunnen. Kameraets plassering styrer utsnittet av den virkeligheten man ønsker å ta opp. Situasjoner som oppstår nært kamera kan bli mer synlige, mens det som skjer i bakgrunnen kan forsvinne for vår observasjon. Dette er viktige elementer som kan påvirke min tolkning, og derfor viktig for meg å ha med, når jeg tolker data.

Logg

Ved siden av gruppesamtalene har jeg ført egen personlig logg underveis i forskningsarbeidet. Anderson, Herr og Nihlen (1994) sier at en logg kan brukes på ulike måter. En logg kan brukes i form av ferdigskrevne aktivitetsark, hvor forsker noterer handlinger under observasjon. Da blir loggen en form for en sjekklister under observasjon. Logg kan også brukes i form av dagbok (Anderson, Herr & Nihlen, 1994, s.153). Jeg har valgt å bruke logg på denne måten. Rönnerman (2013) sier at et viktig verktøy for en aksjonsforsker, er å skrive underveis. På den måten har en mulighet til å holde orden på de tanker, refleksjoner og handlinger som en selv gjør, men også det de involverte uttrykker, utenom oppsatte samtaler.

Jeg har ført inn mine refleksjoner av samtalene, sinnsstemninger og tips til neste samtale. Jeg har ført inn kommentarer fra lærerne, under uformelle samtaler om bruken av pedagogisk forum. De har vært gode å ha, for å kunne rydde tanker som har dukket opp underveis. I aksjonsforskningsarbeid er dokumentasjon av det som gjøres viktig. Loggboken er et godt supplement for å underbygge denne dokumentasjonen. Notater fra logg kan gi et godt utgangspunkt for egenvurdering. Slik egenvurdering forutsetter at man ønsker å utvikle seg, for å bli bedre på det man gjør. Det er derfor også viktig at de notater man gjør, gir den informasjonen som man behøver for å utvikle seg. I aksjonsforskning blir derfor loggbok et viktig verktøy for å kunne foreta nettopp en slik egenvurdering.

Gjennom loggboken kan man observere handlinger som ikke kan nås gjennom vanlig observasjon. Gjennom å skrive synliggjør pedagoger egne refleksjoner, og prioriteringer omkring egne opplevelser, i tillegg viser det hvordan man tenker rundt egne handlinger (Bjørndal, 2012). Gjennom å skrive ned kommer tanker og prosesser mer tydelig frem, dessuten vil man se at det som blir sagt, er annerledes enn det som skrives. Notater er en støtte for minnet, uten disse, går mye av det vi opplever tapt sier Rönnerman (Nylund et. al., 2010)

Refleksjonsnotat

Jeg valgte også å få lærerne til å skrive refleksjonsnotat to ganger. Et refleksjonsnotat er en form for tenkeskriving der det ikke stilles strenge formelle krav til teksten. I så måte kan det sammenlignes med logg, men har ikke samme krav til at det må skrives jevnlig. Ofte kan refleksjonsnotat brukes som en oppsummering av en prosess. Hensikten med et refleksjonsnotat er ikke å skrive for andre, men først og fremst for seg selv. Fokuset i et refleksjonsnotat kan være på arbeidet som er gjort. Hvilke tanker man har gjort seg og hva man har erfart Et refleksjonsnotat er derfor en personlig og utprøvende tekst, samtidig som det forholder seg til faglige problemstillinger.

Det første notatet ble skrevet etter at vi hadde gjennomført fire runder med samtaler. Her stilte jeg noen åpne spørsmål som jeg ba lærerne reflektere rundt. Et refleksjonsnotat skiller seg fra en spørreundersøkelse ved at problemstillingene er åpne, og gir respondenten mulighet til å reflektere rundt disse. Dette refleksjonsnotatet ga meg en tilbakemelding på hva lærerne tenkte om formen på pedagogisk forum, og deres opplevelser av samtalene.

Det andre refleksjonsnotatet ble mer som et åpent brev til meg om deres tanker rundt begrepet «læreres læring». Dette sendte jeg ut september 2015, med en oppfordring til lærerne om å svare. Jeg fikk tilbake åtte av atten brev. En grunn til bortfallet av noen, kan være at dette ble sendt ut på epost og ikke levert ut på slutten av en samtale, slik det første ble.

Grunnen til at jeg valgte å la lærerne skrive refleksjonsnotat, var for å få frem deres stemme tydeligere. I samtaler hvor opp mot ti personer er til stede, vil ikke alle være like komfortable med å uttrykke egne tanker.

Deltakende observasjon og observasjon

Fangen (2010) sier at deltakende observasjon kjennetegnes ved beskrivelse av hva folk sier og gjør, i situasjoner som ikke er strukturert av forskeren. Det vil med andre ord si at forskeren studerer aktiviteter som settes i gang, hvem som er til stede, deres posisjoner og hva de sier. Samtidig er du mer eller mindre deltaker selv. Du utfører to handlinger på samme tid. Du involverer deg i samhandling med andre, samtidig som du iakttar det som foregår (Fangen, 2010). Wadel (1991) deler deltakende observasjon inn i fire ulike roller ut fra en variasjon i deltakelse og observasjon. Han mener at bevissthet rundt disse rollene skjerper oss, og i forhold til hvilken rolle vi til enhver tid har. Som deltaker i en aktivitet har du en arbeidsrolle. Som deltaker i en samtale har man en samtalerolle. Som observatør av en samtale er man en tilhører, mens ved observasjon av en aktivitet, er man en tilskuer.

På teammøtene jeg har gjennomført, har min rolle vært en moderator av samtaler. Jeg har altså lagt til rette forholdene ved samtalene. Dette har gitt meg en mulighet til å observere hva folk sier og gjør. Samtidig har jeg vært deltakende gjennom å stille spørsmål og deltatt i diskursen på samme måte som de andre lærerne. Jeg har hatt en samtalerolle når jeg tolker min deltakelse ut fra det Wadel (1991, s.46) sier. Fangen sier at strukturering av situasjoner av forsker, ikke går inn under definisjonen på deltakende observasjon. Dette har sammenheng med at det ofte brukes synonymt med feltarbeid. Altså at man er «i felten» blant deltakere i situasjoner, som fremstår naturlig for dem. Jeg mener at teammøtene er en naturlig situasjon for lærere. I form av at dette har vært fast arena for samhandling, på deres arbeidsplan i flere år. Derfor trekker jeg også frem dette som en metode i mitt forskningsarbeid.

Jeg har tatt video-opptak av samtalene, noe som gir meg mulighet til å observere situasjonen og konteksten i ettertid. Dette skiller seg fra deltakende observasjon, ved at observasjonen foregår lenge etter at handlingsforløpet foregikk. Ved å observere videoopptak kan man få med seg mange detaljer, som kanskje ville blitt oversett eller glemt, dersom ikke opptaket ble gjort.

Det er viktig å huske på at et videoopptak viser bare et utsnitt av det som skjer, og at mange kan føle seg hemmet av å bli filmet. På den måten kan dette påvirke reaksjonsmønstre og handlinger. Det er derfor viktig å filme over en lengre periode slik at deltakerne blir vant med det.

Transkribering

Hensikten med transkribering er at den skal gjengi i skriftlig form det som er sagt muntlig (Kvale & Brinkmann, 2012). I mitt tilfelle har jeg overført video- og lydopptakene til skrevet tekst. Gjennom en slik oversettelse av det som blir sagt, blir man bevisst forhold i kommunikasjonen, som ellers kunne blitt oversett. En må bare huske på at kroppsspråket blir borte i transkriberingen. Samtidig gir det mulighet til refleksjon og tolkning, gjennom den langsomme prosessen det er å transkribere. Man kan lettere se sammenhenger og detaljer som ellers kunne forsvunnet ved bare å lytte.

Før transkriberingen starter bør man ha tatt stilling til hva man ønsker å få ut av datamaterialet. I og med at transkribering tar langt tid, kan man vurdere å skrive ut sentrale deler av intervjuer eller samtaler (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2012, s.268). Jeg har valgt å skrive ut alle video- og lydopptakene i sin helhet. Jeg har valgt å omformulere det muntlige språket til et skriftspråk, derfor har jeg utelatt transkribering av småord og pauser. Dette er allikevel gjort på en slik måte at det ikke har gått utover kvaliteten. Fejes (2012) sier at en god transkribering bør kunne leses, og være like god som den innspilte versjonen. Lydinnspeilingene var gode slik at det var ikke noe vanskelig å transkribere, fra et muntlig til et skriftlig språk. I tillegg fikk jeg satt ned hastigheten på avspillingen av lydopptakene, noe som gjorde det lettere å følge samtalene under transkriberingen. En samtale som varte i 40-45min. tok meg inntil 5 timer å transkribere.

Utvalg

Forskningsarbeidet tar utgangspunkt i det teamet som jeg har ansvar for, og er en del av. Totalt består teamet av atten personer. Dette er lærere med ansvar for klasser og lærere med ansvar for oppfølging av enkeltelever. I tillegg består teamet av miljøarbeidere. I denne undersøkelsen går jeg ikke nærmere inn på de ulike aktørenes utdanning. I aksjonsforskning må man å se alle som eksperter, med den praksisen de har (Tyrèn, 2013). Dette er viktig for å bevare den demokratiske tanken. Ønsker man å oppnå en kollektiv prosess, er det viktig at alle kjenner seg like delaktige på samme vilkår. Hvis ikke kan det være vanskelig å skape engasjement hos alle deltakerne (Tyrèn, 2013).

Deltakerne som har vært med på teamsamtalene vi har hatt under pedagogisk forum består av 12 kvinner og 2 menn. Grunnen til at ikke alle atten har vært med på møtene, skyldes at noen har hatt egne spesialpedagogiske møter samtidig som vi har hatt pedagogisk forum. I tillegg har det underveis vært uforutsette ting som har oppstått, slik at vi aldri har vært fulltallige på samtalene. Normalt har vi vært åtte til ti personer under samtalene i pedagogisk forum.

Skjevfordelingen på kjønn har naturlig sammenheng med at skolen, som er en barneskole, har overvekt av kvinner i personalet.

Erfaringsgrunnlaget på teamet sprer seg fra den nyutdannede, til lærere med tretti års erfaring. Ulikhetene i erfaringsbakgrunn har sine styrker gjennom at de som har vært lenge i skolen, har prøvd ut mange ulike ideer, og i større grad har holdt fast på noe som har blitt deres praksis. De som er nyutdannet kan ha med seg nye måter å gjøre ting på, som er koblet til nyere forskning og teori. Mens de som har jobbet lenge kan ønske å holde fast på sin praksis og i mindre grad være villige til å endre denne.

Alderen på deltakerne er fra midten av tjuetårene til seksti. I utgangspunktet er de alle enkeltindivider som samles i et fellesskap med den hensikt å bidra til økt kollektiv læring. Jeg vil si at teamet slik det fremstår, viser stor tillit til hverandre. Det er variasjon i engasjement og vilje til å dele.

Validitet

Validitet og reliabilitet er begreper som brukes innenfor forskning for å si noe om kvaliteten på forskningsarbeidet. Validitet handler om gyldigheten av de tolkninger som er gjort av data. Dette kan vurderes i forhold til om resultatene av undersøkelsen representerer den virkeligheten som er studert (Thagaard, 2013, s.204).

Anderson, Herr og Nihlen (1994) problematiserer bruken av begrepet validitet innenfor kvalitativ forskning, med henblikk på at begrepet er hentet fra et positivistisk språk og naturvitenskapen. De mener at begrepet troverdighet (Anderson, Herr & Nihlen, 1994, s.27) hører mer hjemme hos en kvalitativ forsker. Samtidig mener de at vi må gjøre et skille mellom kvalitative forskere som studerer et fenomen utenfra, og praksisforskere som studerer et fenomen fra innsiden. Nettopp fordi praksisforskere ofte er innsidere som studerer sin egen setting. Anderson et. al. (1994) mener derfor at en studies troverdighet handler om at forskeren kan vise til tolkninger av data, som er troverdige for de som har deltatt.

Dilemmaet for innsiddeforskere er at de vet hvordan det er på innsiden, og må derfor jobbe med de aspektene som blir tatt for gitt rundt sin praksis, fra et utenfor perspektiv sier Anderson et. al. (1994). Min tolkning av data vil ha innflytelse på studiet. Samtidig vil min kjennskap til feltet jeg har studert, ha både sine positive og negative sider. Nærhet kan gi større gyldighet. Gyldigheten forsterkes blant annet ved at jeg forsker i egen kultur (Wadel, 1991). Jeg har en del felles kunnskap med de som jeg forsker med. Samtidig som det gir meg mulighet til å komme dypere inn i lærernes tenkning, uten at jeg trenger å gjøre så store anstrengelser for å få tilgang. På den andre siden kan nærhet medføre at noe blir oversett. Det som blir tatt for gitt, blir ikke så lett oppdaget og satt ord på. Spørsmål det kan være naturlig å stille i en fremmed kultur, blir ikke stilt fordi de blir selvsagte sier Wadel (1991, s.19).

Anderson et. al. (1994) trekker frem at den akademiske forståelsen av validitet, om den er kvantitativ eller kvalitativ i sin metode, er av begrenset nytte for aksjonsforskeren. I så måte trekker de frem en interessant tolkning av validitetsbegrepet i denne type forskning. Samtidig er de enige i at forskeren må søke etter å forsvare de kriteriene som best passer for forskerens arbeid. Anderson et. al. (1994) snakker om fem typer kriterier for validitet. Demokratisk validitet, validitet av utfallet, prosess validitet, katalytisk validitet og dialogisk validitet. Han trekker frem at disse begrepene er koblet til forskning som har for øye å endre praksis.

Jeg vil trekke frem tre kriterier som Anderson et. al. (1994) bruker for validitet som jeg mener er relevante for min studie.

Demokratisk validitet (Anderson, Herr, & Nihlen, 1994) eller det som Watkins (1991 i Anderson et. al. 1994) kaller for relevans eller anvendbarhet kriteriet for validitet. I hvilken grad er min forskning gjort i et kollegialt samarbeid med de parter som har eierandel i fenomenet som er forsket på? Og har forskningen relevans for alle deltakerne? Det andre kriteriet er validitet av utfallet på forskningen. Da blir validiteten synonym med i hvilken grad forskningen er suksessfull. Og i så tilfellet for hvem er det en suksess, sett i forhold til demokratisk validitet? Det siste kriteriet er prosess validitet. Når man diskuterer forskningsprosessen i aksjonsforskning referer Watkins (1991 i Anderson et. al. 1994) til påliteligheten og kunnskapen som studien gir. Altså i hvilken grad kan man fastslå at forskningsprosessen har vært tilstrekkelig, og er problemet løst på en måte som tillater kontinuerlig læring for individene eller systemet?

Validitet angår alle stadiene i undersøkelser og sikres ikke en gang for alle. Validitet reiser spørsmålet om sannhet. Kvale (1997) nevner tre kriterier for sannhet, korrespondens, koherens og pragmatisk nytte. Korrespondenskriteriet retter seg mot utsagnetes overensstemmelse med den «objektive verden». Koherenskriteriet gjelder utsagns konsistens og logikk innenfor hermeneutikken og det pragmatiske kriteriet innenfor pragmatikk (Olsen,

2002). I min studie er alle tre kriteriene aktuelle, men i størst grad kriteriet for koherens og pragmatikk.

Videre peker Kvale (1997) på tre aspekter ved validitetsbegrepet. Validitet kan være av håndverksmessig kvalitet, da blir forskerens kunnskap og troverdighet av betydning for validering av analyseresultater. Med andre ord en kontroll av resultatene i form av for eksempel falsifisering (Gilje & Grimen, 2011). Å validere er også å stille spørsmål og da vil spørsmålene som stilles være avgjørende for fortolkningen. Håndverksvalidere (Olsen, 2002) er også å teoretisere de undersøkte fenomeners karakter.

Kommunikativ validitet (Olsen, 2002) handler om etterspørring av gyldigheten av utsagn i en dialog (Kvale, 1997). "Gyldige utsagn etableres i en diskurs, hvor resultatene av en undersøkelse ender med å bli betraktet som tilstrekkelig troverdig til at andre forskere kan bygge videre på dem i sin forskning" (Kvale, 1997, s.240, min oversettelse).

Pragmatisk validitet blir en bokstavelig verifisering av sannhet. Sannhet blir da om forskning kan hjelpe mennesker til å oppnå ønskede resultater. Altså om resultatene kan anvendes.

I min forskning vil jeg si at alle tre er aktuelle, men kommunikativ og pragmatisk validitet har størst betydning.

Reliabilitet

Reliabilitet handler om en kritisk vurdering av om forskningen er gjennomført på en troverdig måte (Thagaard, 2013, s.201). Jeg må kunne redegjøre for hvordan dataene er utviklet gjennom forskningsprosessen. Gjennom å gjøre forskningsprosessen mest mulig transparent, kan reliabiliteten styrkes. Slik jeg tolker dette handler det om å gjøre rede for forskningsstrategi og analysemetoder, slik at andre kan vurdere dette trinn for trinn.

I min undersøkelse brukes flere kvalitative metoder, dette kan være med på å styrke troverdigheten i undersøkelsen. Gjennom å bruke fokusgruppesamtaler, observasjon, loggnotater og refleksjonsnotater, får jeg til en triangulering (Esaiasson et. al. 2012) ved at forskningsdataene ikke bare baserer seg på en datakilde.

Generalisering

Er resultater av aksjonsforskning generaliserbart? Det er vanskelig å kunne generalisere funn fra en kontekst og ta direkte i bruk i en annen. Anderson et. al. (1994) tar i bruk begrepet overførbarhet og viser til betydningen praksis har for personlig kunnskap. Forandringer i praksis oppstår ofte som et resultat av krav, eller at praktikeren ser et behov for forandring. Anderson et. al. (1994) sier at lærere ofte finner tradisjonell forskning som er basert på formell generalisering mindre brukervennlig, enn praksisfortellinger som bygger på erfaringer. Aksjonsforskningen tar utgangspunkt i en praksis, og resultatene av slik forskning kan derfor ha overførbarhet til lignende praksis andre steder.

Kvalitative undersøkelser retter seg mot analytisk generalisering, altså en veloverveid bedømmelse av resultatenes betydning, i forhold til om de kan være til hjelp i andre situasjoner (Olsen, 2002).

Jeg mener at min studie har et potensiale for videre kunnskapsutvikling rundt strukturer, for kollegial læring og prosesser i skolen, som kan bidra til å gjøre den til en lærende organisasjon.

Etiske overveielser

Jeg beskriver under hvordan jeg har forholdt meg til forskningsetiske prinsipper basert på retningslinjer fra De nasjonale forskningsetiske komiteene.

I undersøkelser som involverer mennesker som forskningsobjekt, skal det innhentes samtykke (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2009). Samtykke betyr at de involverte orienteres på en forståelig måte om alt som angår deres deltakelse i forskningsobjektet. Samtykkeskjema er innhentet fra alle, og det er påpekt om frivilligheten i forskningsarbeidet. Det ble også orientert om muligheten for å trekke seg fra forskningsarbeidet når man ville. Før hver samtale, spurte jeg om tillatelse til å bruke lydopptak, og passet på å informere om at hensikten med lydopptakene var for å innhente data til mitt forskningsarbeid. Ingen har på noe tidspunkt vegret seg, eller ønsket å trekke seg fra forskningsarbeidet.

Alle har hatt mulighet til å få lese gjennom resultatene av studiet før endelig oppgave ble sendt inn. Dette er viktig blant annet av hensyn til at den enkelte deltaker ikke skal føle at han eller hun blir uthengt på noen spesiell måte. I og med at jeg har brukt en del sitater har det vært spesielt viktig for meg at den enkelte har fått mulighet til å lese gjennom. Forskeren skal også gi dem som ønsker det konfidensialitet eller anonymitet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2009). Dette er blant annet av hensyn til personvern slik at ingen skal kunne identifisere hvem som har gitt hvilke data. Forskningsrådet anbefaler også at anonymitet fristiller forskeren, i forhold til å koble person og data. I og med at jeg har vært deltaker i forskningsarbeidet, har det vært umulig for meg ikke vite hvem som har sagt hva.

Det å gi den enkelte mulighet til anonymitet handler om å vise respekt for mennesket som deltar i forskningen. *“Even where risk might be minimal, it must be considered”* (Campbell & Groundwater-Smith, 2007, s.16). Muligheten for at noen skal oppleve at dataene, slik de fremstilles, sårer eller på annen måte oppleves som ubehagelig vil alltid kunne være til stede. Det er derfor spesielt viktig i aksjonsforskning å alltid ha denne betraktningen, når data fremstilles. Hensikten med slik forskning er først og fremst at den skal være til nytte for videreutvikling av egen praksis. Ellers kan den gi andre som finner det interessant, en innfallsvinkel til noe som kan påvirke deres hverdag.

Alle deltakerne har siden jeg startet på utdanningen blitt informert om dens hensikt og mål. Deltakerne har blitt informert om hensikten med oppgaven, og hvordan undersøkelsen blir gjennomført. Informasjon som er samlet inn er forsvarlig tatt hånd om, og det er gitt beskjed om at innsamlet materiale kun vil bli brukt til forskningsøyemed. Det er ikke tillatt å bruke innsamlet materiale til annen hensikt enn utdanning og forskning. Dette er i tråd med forskningsetiske prinsipper (Forskningsrådet, 2009). Materialet er ikke delt eller blitt diskutert med noen utenforstående.

Rollen som leder og forsker

Å jobbe med et kvalitativt feltarbeid innebærer å få adgang til å utvide eget rollerepertoar sier Wadel (1991). I rollen som forskende praktiker er jeg både skoleleder og forsker. I det daglige har jeg rollen som skoleleder, med blant annet oppgave å lede og utvikle skolen. Samtidig har jeg i forbindelse med dette aksjonsforskningsarbeidet, hatt rollen som forsker. Jeg har forsket

på meg selv og lærerne jeg er leder for. Å forske i egen organisasjon gir både fordeler og ulemper. Dette handler blant annet om å få tilgang til feltet, og de jeg har forsket sammen med, og relasjonen jeg har som leder til de jeg har forsket sammen med.

Av fordeler med å forske i egen organisasjon kan nevnes nærheten til datamaterialet, og kunnskap om kultur og tradisjoner, utviklingsarbeidet og relevansen det har for egne arbeidsoppgaver.

En ulempe er den maktposisjonen jeg står i overfor lærerne. Det vil alltid være et asymmetrisk forhold mellom meg som leder og forsker, og lærerne på teamet. Lærernes opplevelse av min rolle kan blant annet være med på å prege samtalen. I hvor stor grad ville de våge å være åpne? Ville de fortelle om både positive og negative opplevelser fra sin praksis? Det er ikke alle som synes det er behagelig å reflektere, der en samtidig kan risikere å si at en gjorde feil.

For meg ble det meget viktig å være tidlig ute og informere om masteroppgaven og forskningsarbeidet, og forhold knyttet til metode. Jeg har hele tiden jobbet med tillit, og det å skape en så trygg atmosfære som mulig rundt samtalen på team. Likevel ble jeg tidlig oppmerksom på at i deres øyne var og er jeg skoleleder. En av lærerne sa til meg på et tidspunkt «*du vil aldri kunne bli en av oss*». Dette har jeg tolket som at jeg blir ikke sett på som en likesinnet kollega. I teamet vil jeg alltid ha rollen som skoleleder. Men ville rollen gi meg muligheten til å være forsker? Jeg har hele tiden vært åpen på at forskningsarbeidet også har omhandlet min rolle som skoleleder.

Selv om jeg som forskende praktiker har lagt til rette for samtalen og temaene vi har hatt på dem, har det vært viktig for meg å skape en fortrolighet til gruppen. Jeg har jevnlig bedt gruppa komme med innspill til temaer vi skal diskutere, dette har kun skjedd ved en anledning. Jeg ønsker ikke å oppfattes som en leder, som vet best hva vi skal samtale om. Det har derfor vært viktig for meg å synliggjøre at jeg også ønsker å utvikle meg sammen med teamet. Som skoleleder med ansvar for skoleutvikling, har jeg kanskje et større ønske enn lærerne at vi bruker tid på at lærerne deler sin praksis med hverandre. I skolelederrollen ligger også et ønske om i større grad å omforenes om noen felles forståelser og handlingsmåter. Det har derfor vært viktig å legge dette til siden når jeg har holdt på med forskningsarbeidet. Den forskende praktiker må kunne reflektere over egen praksis, og stille kritiske spørsmål til sitt eget arbeid for å lære seg noe nytt om seg selv sier Løkensgård Hoel (2000).

Ved å skape distanse klarer man å stille de rette og utfordrende spørsmålene, som kan lede til dypere kunnskap. Det å skape nok distanse i samtalen har vært noe av det vanskeligste i forskningsarbeidet synes jeg. Jeg blir lett nysgjerrig og revet med i samtalen. Elden og Levin (1991) trekker frem viktigheten av å sette ord på tanker og følelser, og åpne opp for hverandres kunnskaper og erfaringer. Jeg opplever at jeg har bidratt til å skape et tillitsfullt klima i gruppen.

Jeg opplevde å få adgang til feltet som forsker. Lærerne samtalte åpent og reflektert rundt sin praksis. De delte tanker og ideer, kom med forslag, stilte kritiske spørsmål og var omtenkssomme. En av grunnene til at jeg fikk god adgang, til tross for at jeg blir sett på som leder, tror jeg har sammenheng med relasjonen jeg har til teamet.

Relasjon

Gode relasjoner handler mye om hvordan man møter andre mennesker. At jeg som skoleleder møter lærerne med tillit og respekt, bryr meg om deres profesjonelle hverdag og er involvert i

det arbeidet de gjør, tror jeg har hatt betydning for at jeg har fått adgang til å forske sammen med dem. I tillegg har lærerne hatt positive opplevelser med å ha fått tid til å samtale sammen om sin praksis og dele erfaringer.

Før hver samtale, har jeg som nevnt tidligere, spurt om tillatelse til å få gjøre lydopptak og begrunnet hvorfor. Lærerne har nok også hatt tillit til at jeg behandler materialet på en etisk og forsvarlig måte.

Min rolle som forsker opplevde jeg kom først inn i etterkant, når jeg satt for meg selv og lyttet til samtalene, transkriberte dem og analyserte og tolket. Hovedformålet har hele tiden vært å forske med, og ikke på lærerne, i teamet. En ulempe i forskerrollen er å kunne opprettholde en nødvendig distanse til forskningsmateriale. Nærheten, kjennskapen til feltet og egne erfaringer kan ha farget mine tolkninger av data. Blant annet opplever jeg å være mer kritisk til meg selv og egen rolle, enn det jeg er til lærerne.

Det har vært viktig å la lærerne få lese gjennom presentasjonen av data og de tolkninger og resultater jeg har kommet frem til. På den ene siden for å sikre anonymitet og at ikke noen har følt seg feilaktig sitert eller på andre måter opplever at jeg har stilt dem i et dårlig lys. På så måte er det nok lettere å være mer kritisk til seg selv og egen rolle. Jeg vet hvem som er sitert og til en viss grad også de andre deltakerne. Men ved å ha anonymisert alle og heller ikke navngi skolen, vil det være vanskelig for andre å vite hvem som har deltatt. Samtidig skal det sies at dette forskningsarbeidet har hatt som hensikt å utvikle meg og teamet.

Sammendrag

Jeg har gjennomført en aksjon der jeg har etablert en form og struktur på teammøter hvor erfaringsdeling fra lærernes praksis i klasserommet har vært sentral.

I datainnsamlingen har jeg benyttet meg av fokusgruppesamtale, refleksjonsnotat og logg. Transkripsjoner har så dannet grunnlaget for det empiriske materiale jeg har brukt i analysearbeidet.

I aksjonsforskning blir perspektivet subjektivt og det er derfor viktig å skape nødvendig distanse som forsker, slik at tolkninger kan gjøres for å skape en helhet. Det må samtidig være en konsistens i studiet. Sammenhengen mellom problemstilling, teori, metode og drøftinger bør være med på å skape en transparent prosess. Funnene kan ha overførbarhet til andre lignende praksiser.

5. Analyse og resultat

Dette kapittelet skal formidle oppgavens empiriske grunnlag. Fremstillingen bygger på data fra observasjon, logg, transkriberte samtaler og refleksjonsnotat. Hensikten er å underbygge mine forskningsspørsmål, og bidra til økt forståelse av fenomenene som er gjenstand for min oppmerksomhet. Jeg har valgt å presentere dataene under de tre hovedområdene som er hovedelementene i min problemstilling.

Det empiriske materiale har fremkommet ved at jeg har analysert det som er sagt og skrevet ned. Presentasjonen baserer seg på rådata som jeg har analysert, kodet, kategorisert og tolket. Med andre ord er det min bearbeiding og tolkning samt utvelgelse som her presenteres. Forskning er en prosess av fortolkning, hvor hermeneutikkens vektlegging av perspektiv, spiller en stor rolle i søken etter mening (Gilje & Grimen, 2011). Derfor vil min tolkning kunne skille seg fra andres. Ved at andre leser min forskningsrapport, vil muligheten for kritiske spørsmål til mine tolkninger oppstå. Kritiske spørsmål er viktige i et forskningsarbeid, da de kan være med på å gi mine tolkninger nye blikk, og på den måten tilføre forskningen større relevans.

I samfunnsforskning og dermed også aksjonsforskning, vil tolkning ha stor betydning for resultatene. Fejes (2009) deler tolkning inn i tre ulike grader. Tolkning av første grad er alle notater man gjør i forhold til det man ser og hører på arbeidsplassen. I min undersøkelse gjorde jeg dette gjennom logg og andre møtereferat. Tolkning av andre grad handler om at man tar et steg lengre ut, og sjekker ut deltagernes egen forståelse. I min undersøkelse ble dette gjort gjennom lydopptak fra fokusgruppesamtaler, under transkribering av disse og analyse av refleksjonsnotater. I tillegg henter man inn teori og annen litteratur for å finne sammenhenger. Dette gjorde jeg i teorikapittelet. Tolkning av tredje grad handler om å ta steget utenfor egen forståelse, sette seg på glasstaket, for på den måten skape distanse til seg selv, og deltakerne i undersøkelsen. Da kan man kritisk granske ideologier, maktforhold og diskurser, for å prøve å forstå deres innvirkning på det undersøkte.

Etter at rådata lå ferdig, begynte prosessen med å analysere. Jeg startet med å lese gjennom all tekst nøye, markeringstusj ble flittig brukt for å markere interessante elementer i det transkriberte materialet. Denne metoden kan ligne på Strauss og Corbin (1998) sin konstant komparative analysemetode, som er inspirert av «grounded theory» utviklet av Glaser og Strauss på 1960-tallet. Dette var begynnelsen på å ordne datamaterialet mitt i kategorier i en form for åpen koding (Strauss & Corbin, 1998). Åpen koding betyr å finne, kode, klassifisere og sette navn på de viktigste mønstrene i det empiriske materialet (Nilssen 2012). Jeg fant ulike begreper, utsagn og emosjonelle anmerkninger. Disse kategoriserte jeg så i forhold til mine forskningsspørsmål. Jeg gikk så tilbake til mine rådata og leste på nytt. Dette hadde sammenheng med at jeg etter den første analysen, oppdaget at mine egne loggføringer ofte var mer kritiske, enn det lærerne uttrykte rundt opplevelsen av pedagogisk forum. Jeg måtte også ved flere anledninger gå tilbake til selve lydopptakene for å lytte. Denne runden kan sammenlignes med aksial koding hos Strauss og Corbin (1998).

Etter hvert som begreper og utsagn falt på plass i sine kategorier, oppdaget jeg hvordan jeg selv hadde begynt å tolke de ulike funnene som enkeltelementer og i forhold til helheten. Jeg stilte stadig nye spørsmål til meg selv, i forhold til materialet som var plukket frem. Linjer mellom kategorier ble trukket opp og utformet i forhold til styrke. Der heltrukken linje viste tydelig kobling, mens stiplede linje viste en svakere kobling. Jeg måtte også periodevis la

dataene ligge for å unngå at jeg skulle bli helt oppslukt. Det er ofte vanskeligere å se tingene tydelig når en holder på med analysearbeidet for lenge over tid.

Bruk av begreper og begrunnelse for disse.

Jeg har valgt å kategorisere funnene i tre hovedkategorier ut fra forskningsspørsmålene mine. Under hver kategori har jeg gått til teorien og forsøkt å finne begreper, som jeg mener kan være hjelpelig med å forklare funnenes betydning i forhold til de teoretiske begrepene. Bruk av begrepet pedagogisk forum har sammenheng med Roald (2012) sin teori om lærende møte, og de strukturer han trekker frem. Kunnskapsbyggende prosesser bygger på Wells (1999) sin modell for kunnskapsbygging. Profesjonell utvikling handler om læreres læring (Postholm, 2014) etter grunnutdanning, som er med på å styrke deres profesjonalitet.

Bruk av pedagogisk forum

Utvikling av en lærende organisasjon krever samhandling mellom mennesker, sier definisjonen til Senge (2006, s.8). En grunnleggende forutsetning for samhandling er kommunikasjon. Kommunikasjon er viktig i en læringsprosess for en gruppe som skal samhandle. Når vi kommuniserer deler vi informasjon, erfaringer, verbal- og ikke-verbal kontakt for å skape mening. Vi utveksler budskap og vi oversetter budskap. Under pedagogisk forum har vi lagt noen strukturelle rammer for kommunikasjon. Jeg vil derfor i presentasjonen begynne med de strukturelle rammene, før jeg går nærmere inn på formen på kommunikasjonen.

Alle team som skal gjøre en god og effektiv jobb, må sikre seg at medlemmene samarbeider. Det enkelte medlem kan ikke operere på egen hånd eller handle etter eget forgodtbefinnende (Levin & Rolfsen, 2006, s.169).

Strukturelle rammer for kommunikasjon

Denne kategorien oppstod med bakgrunn i forskningsspørsmålet «hvordan kan strukturerte samtaler styrke læreres læring?». Utsagn er hentet fra det første refleksjonsnotatet lærerne ga meg etter at vi hadde gjennomført tre samtaler med ulike temaer. I tillegg er utsagn hentet fra fokusgruppeintervjuene. Jeg har også brukt noen av dataene fra egne loggføringer. Først og fremst for å få frem blikket jeg som skoleleder har på min rolle i pedagogisk forum.

Jeg har ikke vektlagt strukturelle rammer, som sted og oppmøte, når jeg presenterer data om form og struktur. Her handler det om strukturelle rammer på kommunikasjon, som at alle lytter til den som legger frem, venter på tur, bruker tiden til refleksjon o.l.

Følgende utsagn fra refleksjonsnotatet levert av en av lærerne er et eksempel på hvordan lærerne opplever strukturen på møtene med pedagogisk forum.

«Vi blir et mer opplyst og delende kollegium, som lærer av hverandre. Strukturen gjør at alle kommer til ordet og alle blir hørt»

Videre viser analysen at lærerne opplever sin deltakerrolle som aktivt lyttende, engasjerte, har noe å bidra med og ønsker å dele med andre av sine erfaringer.

Et eksempel på hvordan lærerne stiller spørsmål er hentet fra en samtale hvor en lærer la frem en aksjon i forbindelse med utprøving av læringsstrategien friformkart.

Lærer1: Var du alene i hele gruppa?

Lærer2: Nei jeg hadde med meg en assistent

Lærer1: Dere var to som gikk rundt og hjalp elevene?

Lærer2: Jeg ble jo stående fremme for å tegne og må jo stå på en stol for å kunne tegne på smartboard tavlen og måtte opp på den stolen for å tegne.

Lærer3: Du sa du fortalte historien først, fikk dem på en måte etter det velge litt sjøl hva dem tegna eller kan du utdype hvordan du gjorde det.

Lærer2: Jeg startet med at nå skal vi prøve å fortelle denne historien gjennom at vi skal tegne. Så spurte jeg elevene om hva som skjedde først. Så fikk elevene komme med forslag. Så tok vi hva som skjedde etter det. Den første var det de tre bukkene som skulle til seters, så vi skulle da tegne bukkene først. Så snakka vi rundt det og så var det flere som fikk komme med forslag...så vi gjorde det på en måte sammen...som du ser er det noen som utfolder seg veldig (viser frem tegninger)..og det er jo flott.

Lærer4: Så dere gikk gjennom hele historien steg for steg.?

Lærer2: Ja vi tok hele historien i sammen. Når vi har jobbet med dette 2 eller 3 ganger, så kan de jo få lov til å prøve selv. Meningen er jo at de skal tegne for å huske selv...om det er en faktatekst eller et eventyr eller hva det skulle være. Jeg tenker at når det er helt nytt så må vi gjøre det sammen...Hvis ikke ville vi bare få spørsmål om hva skal jeg gjøre nå...eller jeg kan ikke...de var veldig engasjert.

Lærer5: Sa du noe eller nevnte du friformkart som strategi?

Lærer2:Ja vi gjorde det. Vi sa vi skulle jobbe på en måte hvor vi skulle tegne og sa at det het friformkart, og sa at vi skulle tegne eventyret...tegne eventyret for å fortelle det til noen andre. Ja så jeg brukte ordet.. og fortalte det sånn som jeg tror at det skal brukes.

Deltakerne stiller avklarende spørsmål og undersøkende spørsmål. Pedagogisk forum eksemplifiseres over ved at lærerne opplever at de får bidra med sine tanker og ideer.

I tillegg viser eksemplet behovet som ligger der i form av en tydelig struktur. Strukturen er med på å skape en større demokratisk arena hvor alle kan bli hørt og får si noe. I det samme ligger også mulighetene for å gi alle deltakerne sjansen til å komme med innspill. Dette er med på å øke sjansen for at ulike praksiser blir lagt frem på bordet, i stedet for at noen holder dem for seg selv.

En annen lærer sa i etterkant av et pedagogisk forum

«Selv om det er på slutten av dagen og vi er slitne...ja..du går til møte og er ikke helt klar for det, men når det er over så har du masse nye ideer og er glad for at du var der...» (hentet fra logg 020315)

Dette eksemplifiserer også strukturelle rammer for pedagogisk forum. Eksemplet viser at tidsplasseringen for møtene er noe uheldig. Møtene ligger alltid på slutten av en lang arbeidsdag der lærerne har vært «på» hele dagen. Å gå fra handlingsmodus som lærerne har i klasserommet, til et refleksivt modus på teammøtene krever mye av den enkelte deltaker. Dette setter krav til egenskaper som å være en aktiv lytter, og samtalepartner. I tillegg evne til å tenke refleksivt, og være engasjert, noe som er tungt når du har vært sammen med elever en hel dag. Hovedoppgaven til lærerne er å være sammen med elevene. Derfor oppleves nok ofte møter og annen byråkratisk virksomhet, som tidstyver i en hektisk hverdag. Møtene med pedagogisk forum, legger opp til at du skal gi av deg selv i form av deltakelse, samtidig som du får tilbakemeldinger fra kollegaer. Til tross for alt dette, sier læreren i eksemplet over at møtene har stor verdi.

Ledelse av pedagogisk forum

Min rolle under samtaler i pedagogisk forum, er i første rekke å være ordstyrer. Passer på at strukturen følges ved at alle tar seg en tenkepause med egenrefleksjon før spørsmål og iverdige begynner. Passer på at alle sier noe den første runden før ordet gis fritt. I begynnelsen var dette en oppgave som jeg opplevde krevde en helt annen side av meg selv. Tidsbruk på taletid, det å gå inn å bryte av noen som plutselig tok ordet, eller fordi tiden var ute, passer på at vi holdt oss innenfor temaet. Dette er eksempler på utfordringer jeg har notert meg i oppstarten. Noen lærere er veldig glad i å prate, mens andre er mer stilltiende. I pedagogisk forum, som skal være et lærende møte, må alle få mulighet til å uttrykke seg, og føle seg bekvem med å si noe. Derfor er rollen som ordstyrer særdeles viktig, spesielt hvor du har flere pratsomme individer samlet samtidig. Utfordringene jeg selv opplever i starten med form og struktur, avtar etter hvert som alle får deltatt, og praktisert formen og strukturen. Det kan virke som at selv voksne har behov for å øve seg på strukturer, før de blir vant med det.

Etter hvert som strukturen i samtaler blir naturlig, opplever jeg at jeg selv blir også mer deltakende i samtaler. Til tider kan jeg virke veldig engasjert og stiller mye spørsmål. Det ser ut til at jeg under noen samtaler inntar en veilederrolle for å kunne dra samtaler fremover.

Relasjonskompetanse

Et annet begrep i kommunikasjon er relasjonskompetanse. Det å kunne kommunisere slik at det gir mening, som ivaretar den overordnede hensikten med samhandlingen og ikke krenker de andre deltakerne. Det er viktig at deltakerne opplever takhøyde, tillit, støtte og samhörighet. Et eksempel som belyser dette kjernebegrepet er hentet fra fokusgruppesamtale hvor en lærer sier:

«Bare det å sitte sånn som nå og dele praksis å høre det andre presenterer, er utrolig lærerikt»

Gjennomgang av transkriberingen og etter å ha lyttet til samtaler flere ganger, opplever jeg at deltakerne i samtaler har en god relasjon. De er flinke til å stille spørsmål, og se etter sammenhenger, fremfor å komme med forslag og se etter årsaker. Alle innspill bygger på positive erfaringer, og deltakerne følger opp det andre sier gjennom støttende kommentarer. Et eksempel på dette er hentet fra samme samtalen hvor en av lærerne la frem en aksjon i forbindelse med utprøving av læringsstrategien friformkart, hvor en annen lærer følger opp hennes fremlegg med følgende sitat:

«...det at læreren ikke hadde fokus på nøkkelord, læreren kunne på en måte ha presset det inn, men det var jo kjempe smart for de unge elevene er ikke der og derfor droppet læreren det. Så læreren tilpasset strategien til det nivået elevene er på og fikk det til å bli noe artig som de er med på...det syns jeg var kjempe smart.»

Refleksjonskompetanse

Et tredje begrep for kommunikasjonen i pedagogisk forum handler om det å reflektere over praksis. Refleksjon og refleksjonsprosesser er knyttet til et konstruktivistisk kunnskapssyn (Wells 1999; Wadel 1990; Nonaka & Takeuchi, 1995). Det å være refleksiv handler om evnen man har til å se tilbake på handlinger begrunne disse handlingene og sette ord på dem. Ordet refleksjon kommer fra latin (re-) som betyr «å vende» og (flectio) "tilbake". Altså å

vende tilbake. Roberts (1992) har i en analyse funnet ut at vi ved refleksjon snakker om det å tenke tilbake på noe, for å bli det bevisst. For på den måten kunne oppdage, og få innsikt i hvorfor vi gjorde som vi gjorde. Min forståelse av begrepet refleksjon innebærer å skape en bevissthet i forhold til utført handling, enten der og da, eller i ettertid. I pedagogisk forum skjer refleksjonen i ettertid i et sosialt fellesskap.

Lærerne reflekterer ofte med seg selv i forhold til hvordan et undervisningsopplegg påvirker elevenes læringsutbytte. Et eksempel på dette er hentet fra fokusgruppesamtalen om hvordan ideer påvirker vår praksis. En lærer sier følgende:

«...det er den tause kunnskapen som vi lærere har som er så vanskelig å sette ord på. Som bare vi forstår. For den er så nær, lærerpraksisen er så nær deg. Det er viktig å få distanse i forhold til hva det er jeg gjør. Ofte skjer dette når jeg går tur eller på ski...så det kan jo hende at refleksjonen blir hos meg. At jeg ikke deler det. Men det hender også at jeg på mandag sier at jeg har tenkt på det...da kan vi på trinnet få en fin samtale»

En annen lærer underbygger dette med følgende utsagn:

«...men når man får reflektert sammen med andre så får man hjelp til å sette ord på det man gjør... ja det hjelper meg til å reflektere over det jeg gjør. I hverdagen er det veldig hektisk og da blir den refleksjonen veldig fort gjort.»

Et annet utsagn hentet fra refleksjonsnotatet til en lærer er også et eksempel på at pedagogisk forum som strukturert møte rundt praksis, er god arena for refleksjon.

«Ikke bare får jeg gode ideer til undervisningen gjennom det andre forteller, men også det å fortelle om egen praksis setter i gang de «små grå». Hvorfor gjør jeg det slik? Er det noe annet jeg heller kunne ha gjort? Innspill fra andre er nyttig.»

Etter å ha transkribert samtalen og lest transkripsjonene, samt lyttet til dem på nytt. Har jeg oppdaget at samtalen endrer form når temaene blir mer praksisorientert, selv om strukturen i samtalen ligger der. Det er tydelig at temaene som blir tatt opp har betydning, men også erfaringen med strukturen i pedagogisk forum som teamet får. Jeg har derfor gått inn og analysert samtalen nærmere.

Samtalene i pedagogisk forum, en arena for læreres læring

Denne kategorien oppstod i forhold til det andre forskningsspørsmålet: Hva kjennetegner samtaler som utvikler læreres læring? Jeg har i teoridelen tatt opp læring som en del av kunnskapsutviklingen, som skjer gjennom dialog med andre. Kunnskapsutviklingen forutsetter en kontekst, her pedagogisk forum, med et klart mål eller oppgave. Gjennom samtalen som har ulike temaer, søker vi å utvikle ny kunnskap rundt temaet som blir tatt opp, eller gi handlingskompetanse til den enkelte lærer eller fellesskapet.

Å få i gang samtaler:

Å få i gang samtaler under pedagogisk forum, betyr at noen tar ansvar for å etablere et godt grunnlag for kommunikasjonsprosessen, jamfør analysene i forrige del. Det innebærer også å møte forberedt, og at det foreligger en sakliste med tema som teammedlemmene opplever er

relevante for deres arbeidsoppgaver (Roald 2012). Videre må en være ansvarlig for å lede samtaler, være ordstyrer og sørge for at alle kommer til ordet. Kommunikasjonen og forhold knyttet til relasjonskompetanse, er viktige faktorer knyttet til det å lede samtaler. Siden disse forholdene er belyst tidligere i oppgaven med henvisning til forrige kapittel, nøyer jeg meg her med å nevne at analysen av kommunikasjonen og relasjonen i pedagogisk forum, tyder på at det er et godt grunnlag for å lede kunnskapsutviklende samtaler.

Kunnskapsbyggende prosesser i samtaler under pedagogisk forum

Modellen til Wells (1999) for kunnskapsbygging (s.18) skisserer en prosess som kan anvendes til å kartlegge, om samtaler i pedagogisk forum, genererer kunnskapsbygging og kollektiv læring. Modellen viser hvordan erfaringer hos den enkelte lærer kan omdannes til ny kunnskap og innsikt. Prosessen foregår som en veksling mellom taus og eksplisitt kunnskap, i en sirkulær prosess, som ved hjelp av informasjon fra andre er med på å bygge ny kunnskap i en dialog, og dermed generer ny kunnskap. Dette kan sammenlignes med kunnskapsspiralen til Nonaka og Takeuchi (1995) som er skissert i modellen på s.10.

Utgangspunktet er erfaringer, som gjennom dialog og tilførsel av informasjon bygger kollektiv kunnskap i et fellesskap, før det igjen går tilbake som ny innsikt eller handlingskompetanse hos den enkelte. Erfaring er kunnskap knyttet til det enkelte teammedlem, mens informasjon og kunnskapsbygging skjer når medlemmene deler sine erfaringer, får avklarende spørsmål og lytter til de andres refleksjoner under pedagogisk forum.

Med utgangspunkt i hvordan modellen til Wells (1999) er framstilt i figuren på s.18, har jeg brukt fokusgruppesamtaler og analysert og tolket samtaler. Hensikten har vært å se etter kunnskapsbyggende prosesser og hva som kjennetegner disse. For å forenkle fremstillingen har jeg brukt Helstad (2015) sin klassifisering av samtaler.

Disputerende samtaler.

Denne typen samtaler sier Helstad (2015), kjennetegnes av uenighet, lite lydhøre deltakere, korte utvekslinger av påstander og argumenter. Dette begrepet kan sammenlignes med samtaleformen debatt eller diskusjon som har mange av de samme kjennetegnene. Ser vi på disse kjennetegnene, og sammenligner dette med kunnskapsprosessene som foregår i dialogen Wells legger til grunn, vil ikke samtaler av slik karakter ha noen kunnskapsbyggende prosess. Disputerende samtaler har en svak grad av læringseffekt, sier Helstad (2015). Mine analyser har heller ikke funnet eksempler på denne typen samtaler.

En årsak til at våre samtaler ikke har vært av en disputerende karakter, kan ha sammenheng med at samtaler i pedagogisk forum har tatt utgangspunkt i lærernes erfaringer fra praksis. En annen årsak kan være at relasjonene mellom deltakerne er positive, og atmosfæren på samtaler i pedagogisk forum har vært god. For som Senge (2006) sier, er det viktig at gruppa fininnstilles i forhold til det som er hensikten.

I tillegg kan struktur og form på pedagogisk forum ha betydning. En struktur og form på samtaler der du har en tydelig ordstyrer, der deltakerne må lytte og reflektere over det som blir sagt, der talerunden følger et fast mønster og det legges vekt på å følge opp det andre har sagt, kan begrense disputerende samtaler, slik jeg tolker det.

Allikevel skal man være klar over at denne formen for samtaler kan forekomme i skolehverdagen.

Akkumulerende samtaler.

Akkumulerende samtaler (Helstad 2015) kjennetegnes ved at de bygger positivt, men ukritisk på hverandres ytringer, har repetisjoner eller bekreftelser på hverandres ytringer og innehar parallelle fortellinger. Denne typen samtaler har jeg funnet eksempler på i mine analyser.

De samtalene vi gjennomførte i pedagogisk forum som tok for seg erfaringer fra utviklingssamtaler, og hvordan implementere plan for læringsstrategier innehar kjennetegn på å være akkumulerende samtaler.

Samtalen bærer preg av parallelle fortellinger om hvordan utviklingssamtaler gjennomføres. Ord som «*sånn gjør jeg...sånn har jeg erfart er lurt...jeg gjør også sånn...*» er gjennomgående i samtalen. Alle har en praksis som i stor grad har felles likhetstrekk. Et trinn legger frem en erfaring de har gjort seg ved å sende hjem et skjema i forkant av utviklingssamtalen. Allikevel er det få som stiller spørsmål ved denne erfaringen, men syns det høres ut som en god ide.

Det stilles noen spørsmål for å avklare forståelse, men samtalen bærer lite preg av refleksjon rundt det som legges frem.

Det kan virke som at praksis med mange likhetstrekk blir sett på som en del av vår kultur eller «slik vi gjør vi det på vår skole», og at det derfor ikke skaper nysgjerrighet, engasjement eller ønske om å gjøre endringer på praksis. At det i selve gjennomføringen av utviklingssamtaler gjøres individuelle forskjeller, får mindre betydning. I tillegg er utviklingssamtaler noe som ligger utenfor klasseromspraksisen.

I samtalen om hvordan vi skal få implementert en plan for læringsstrategier er alle enige om at det må settes av tid til å legge dette inn i årsplaner. Flere trekker også frem at læringsstrategier er trukket inn i læreverkene. Dette kan tolkes slik: «Bare skolen kjøper læreverket så trenger man ikke å legge det inn i årsplaner.» Det interessante i denne samtalen er hvordan lærerne retter fokuset mot andre utenforliggende områder og i mindre grad har fokus på hva de selv må gjøre i sin praksis.

Sett i forhold til Argyris og Schön (1996) sin teori om enkelkets- og dobbelkretslæring, kan typen akkumulerende samtaler karakteriseres inn under en form for enkelkretslæring. Ut fra Bateson (i Roald 2012) sine læringsnivå kan denne type samtaler falle inn under nivå 0, da den har karakter av vaneatferd.

Analysen av samtalene viser at når vi hadde erfaringsdeling fra aksjoner i forbindelse med skolens utviklingsarbeid, endret også karakteren på samtalene seg.

Utforskende samtaler.

Utforskende samtaler kjennetegnes av å være konstruktive og kritisk undersøkende (Helstad 2015). Her blir synspunkter utfordret og alternative hypoteser blir fremsatt, kunnskap og resonnement kommer åpent til syne, med forhandlinger om forståelse. Samtalene i pedagogisk forum hvor lærerne legger frem sine aksjoner i forbindelse med skolens utviklingsarbeid,

bærer preg av kjennetegn som kan karakteriseres inn under utforskende samtaler. Her tar samtaler utgangspunkt i den enkelte lærers eller et trinn sin erfaring fra undervisning. I følge Wells sin modell for kunnskapsbygging, vil disse samtaler ha en kunnskapsbyggende effekt. Helstad (2015) sier også at denne typen samtaler karakteriseres av sterk læringseffekt.

Samtalen som er gjengitt på s.41 er et eksempel på utforskende samtale. Et annet eksempel er fra en aksjon der læreren etter å ha gitt uttrykk for at den første aksjonen gikk dårlig, fikk innspill fra teamet og prøvde ut aksjonen på nytt.

Lærer 1: Hvor lang tid brukte du på dette opplegget?

Lærer 2: Jeg brukte en dobbel økt før lunsj.

Lærer 3: Gjorde du det på en litt annen måte andre gangen, jobbet du mer med stoffet på forhånd enn du gjorde første gangen?

Lærer 2: Først snakket vi om pingviner og hva vet vi om disse, så fikk elevene se på filmene og så oppsummerte vi til slutt. Hva har vi lært hva vet vi nå om pingviner

Lærer 4: Når du hadde om landskap så sa du at du ga dem litt for mye første gangen. Tenker du at med tankekartet så fikk du synliggjort mer av hva de hadde lært gjennom tankekartet? Men at med landskap så lærte de også sikkert en del av det som du serverte

Lærer 2: JA, sikkert

Lærer 4: At det ble synliggjort bedre den andre gangen

Lærer 2: Ja det var litt annen måte å gi dem det på, for det var jo som dere sa etterpå når jeg fortalte om den gangen jeg følte det gikk dårlig. At det er ikke sikkert det var så dårlig og at elevene lærte noe

Lærer 4: Syns elevene det selv var artig å se, la dem merke til det

Lærer 2: Ja det var jo det som var interessant

Samtaler som tar utgangspunkt i noe lærerne har gjennomført i forbindelse med undervisning, kjennetegnes av å være konstruktive og kritisk undersøkende. Om det er noe nytt som er prøvd ut, eller endring av eksisterende praksis, så stiller de spørsmål rundt gjennomføringen av ulike undervisningsopplegg, De kommer med positive og støttende tilbakemeldinger. Lærerne virker mer engasjerte i disse samtaler. De henter frem eksempler fra egen erfaringsbakgrunn når de reflekterer rundt det som legges frem, og alternative løsninger sees i forhold til egen erfaring. Ulike arbeidsmåter og metoder legges frem, og er gjenstand for å skape felles forståelse.

Mange av deltakerne i undersøkelsen fremhever at samtaler i pedagogisk forum er en god arena for å få tilgang til andres undervisningspraksis, og i neste omgang på bakgrunn av dette, se ulike sider ved sin egen praksis og eventuelt gjøre endringer av egen praksis. Jeg har notert i loggen den 25.august 2015:

«Når ulike perspektiver på praksis tas opp i samtaler og blir belyst, kan det enkelte teammedlem ta til seg det de vurderer som relevant for egen undervisningspraksis i klasserommet, der og da i teammøtet eller i etterkant. Flere av deltakerne nevner konkret at det skjer en prosess hvor de sammenligner egne erfaringer, forståelse og praksis opp mot de nye perspektivene som kommer fram i samtaler.»

Når samtaler i pedagogisk forum medfører at teammedlemmer endrer sin undervisningspraksis på bakgrunn av ny innsikt og forståelse, tyder det på dobbeltkretslæring

(Argyris & Schön, 1996). Refleksjonen som gjøres i samtalene har verdi i dens betydning for læring, i den reflekterte erfaringen.

En oppsummering av analysen knyttet til refleksjonsprosessene i samtalene, tyder på at refleksjonsprosessene først og fremst fører til en individuell læringsprosess. Ved at ulike erfaringsbaserte kunnskaper møtes i en dialog preget av en delingskultur, kan kunnskapen gjøres felles. I så måte vil utforskende samtaler være med på å skape en kollektiv læring, i den forstand, at kunnskapen blir til fordi refleksjonsprosessene også foregår i et fellesskap.

Ser vi på Bateson (i Roald 2012) sin læringsteori vil samtalene falle inn under nivå 2. Nivå 2 innebærer å gjenkjenne mønstre og prøve ut erfaringer i nye sammenhenger. Overgangen fra nivå 2 til nivå 3 er sjelden, sier Junge (2012). Dette fordi den krever at vi må gjøre noe med den kompetansen som ellers gjør oss i stand til å reagere adekvat og effektivt innenfor praksisfeltet.

Profesjonell utvikling gjennom erfaringsdeling av praksiser i pedagogisk forum.

Denne kategorien tar utgangspunkt i forskningsspørsmålet: Hvordan omtaler lærere sin læring av nye praksiser? I det følgende har jeg tatt utgangspunkt i de samtalene som har foregått, der lærerne har delt erfaringer etter å ha gjennomført egne aksjoner i forbindelse med skolens utviklingsarbeid. Innholdet i disse samtalene har omhandlet erfaringsdeling av ulike undervisningsopplegg som lærerne har gjennomført.

I og med at erfaringene lærerne har delt, baserer seg på gjennomføring av undervisningsopplegg har jeg undersøkt hva lærerne sier om hvordan andres praksis, endrer deres praksis. Jeg har brukt Røvik (2009) sin translasjonsteori og hans moduser for oversetterkompetanse. Ut fra disse modusene har jeg sett nærmere på hva lærerne sier i samtalene om hva som må til for at lærere skal endre sin praksis. Gjennom endring av praksis indikeres at lærerne har gjort erfaringer, som har gitt dem kunnskap om egen praksis, som igjen har ført til endringer. Jeg vil presentere utsagn som har kommet frem under samtalene, og refleksjoner rundt bruken av pedagogisk forum, i etterkant av disse. Det lærerne sier vil således kunne være en indikasjon på om lærerne opplever å styrke sin profesjonalitet. Med styrket profesjonalitet legges til grunn endring i kunnskap, altså læring hos lærere, eller læreres utøvelse av autonomi.

Den reproduserende lærer betyr at praksisen og dets innhold kopieres fra en lærer til en annen lærer (Røvik 2009), uten at innholdet endres. Når lærere kopierer eller reproduserer noe andre har gjort, vil vi kunne si at det skjer liten eller ingen endring av praksis som får betydning for egen læring hos læreren. Kopiering eller reproduksjon av et innhold skjer gjennom at praksisen brukes slik den er, og passer inn i den undervisningspraksisen læreren allerede har. Læreren får utvidet sitt repertoar av arbeidsmåter eller metoder, uten nødvendigvis å reflektere over betydningen av å ta i bruk praksisen i forhold til egen praksis.

Analysen viser at alle lærerne har, i de undervisningsoppleggene som har vært gjenstand for erfaringsdeling i våre samtaler, valgt å kopiere en praksis å prøve ut i eget klasserom. Dette har sammenheng med at samtalene tok utgangspunkt i praksis som baserte seg på allerede utprøvde og teoretisk forankrede praksiser, med bakgrunn i skolens utviklingsarbeid.

Lærerne bruker begrepet «fungerer» for om en praksis som kopieres blir værende, altså om den får innvirkning på læreren sin praksis. Med «fungerer» sier alle lærerne at de ser etter eller undersøker, om ideen har et læringsutbytte for elevene. Med andre ord viser de til sin autonomi når de gjør valget i forhold til å kopiere en praksis. Læringsutbytte blir hos lærerne, koblet sammen med faglig utbytte eller utbytte i form av at det er en god arbeidsmåte eller metode for elevene, og som de selv opplever som interessante.

Hvis praksisen ikke har et læringsutbytte er det mindre sjans for at praksisen, slik den er kopiert, får betydning for lærerens undervisningspraksis. Det flere av lærerne sier, er at de da reflekterer over hva det er som må endres. Spesielt gjelder dette praksis som har en teoretisk forankring, gjennom forskning eller baserer seg på gode tilbakemeldinger fra andres erfaring med praksisen. Refleksjonen kan omhandle selve ideen, eller den kan ta for seg deler av læreren sin undervisningspraksis. En lærer sa følgende:

«Jeg har jo jobbet i hundre år og tenker at den dagen en opplever at noe ikke fungerer at da må man endre noe. Men hvorfor endre noe som fungerer. Det kan jo fungere for meg men ikke for elevene. Det er veldig viktig med den refleksjonen at man ikke går i den her faste... Å endre en praksis er jo når noe ikke fungerer lenger.»

En annen lærer sa følgende:

«Hvis man trener seg på å reflektere sammen med andre. Vil det kunne hjelpe til å få satt ord på den tause kunnskapen. Jeg har også notert meg at jeg er avhengig av å se effekt, jeg må oppleve hos elevene at det gir et læringsutbytte.»

Lærerne sier altså at de gjerne kopierer en praksis, såfremt den viser å ha effekt eller læringsutbytte hos elevene. De bruker gjerne begrepet «fungerer», når de referer til om en kopiert praksis får inngå i deres undervisningspraksis. De trekker frem viktigheten av at undervisningsopplegget er teoretisk forankret, eller er basert på kollegaers erfaringer. Med andre ord bruker lærerne skjønn når de vurderer dens mulighet for å inngå i deres praksis.

Den modifierende lærer, sier Røvik (2009) legger til innhold og trekker ifra innhold. Læreren henter inn praksisen, legger til eller tar bort deler av innholdet for å få det til å passe sin undervisningspraksis. Når lærere begynner å legge til eller ta bort elementer fra en praksis, skjer det en erfaringslæring (Scherp, 2003) som vil si at lærerne lærer av å modifisere. Med andre ord bruker lærerne av sin tidligere erfaringskunnskap og autonomi for å modifisere. Det er i denne modifieringsfasen at lærere tar i bruk sin tause kunnskap, for å få praksisen til å passe inn i sin undervisningspraksis.

Som nevnt over var alle praksisene, som var gjenstand for erfaringsdeling under våre samtaler basert på allerede utprøvde og teoretisk forankrede ideer. Analysen av samtalen i etterkant av erfaringsdeling, og under samtalen om hvordan andres praksis påvirker vår egen praksis, viser at lærerne gjør modifiseringer av ideer der og da i klasserommet, som i følgende eksempel:

«...det at læreren ikke hadde fokus på nøkkelord, læreren kunne på en måte ha presset det inn, men det var jo kjempe smart for de unge elevene er ikke der og derfor droppet læreren det. Så læreren tilpasset strategien til det nivået elevene er på og fikk det til å bli noe artig som de er med på...det syns jeg var kjempe smart.»

Eller at det tar tid å ta til seg en ide, og modifiseringen inngår i en lengre prosess, slik en av lærerne sa under samtalen om hvordan andres praksis påvirker vår egen praksis:

«Av og til så trenger jeg tid til å vurdere denne ideen. Det kan være snakk om uker eller måneder eller dager. Men tid til å la det få dvele litt. Jeg må kjenne på hva utbytte vil være. Det må jo være et utbytte å sette i gang med noe, hva er målet. Så jeg bruker litt tid på å finne ut når det passer inn i forhold til tema. Jeg er i hvert fall sånn som ikke bare hiver meg på noe i morgen. Det må passe inn i det vi holder på med, passer det elev gruppa? og hvordan kan jeg gjøre det til mitt og hvordan kan det gagne elevgruppa»

Det siste utsagnet viser at lærere ofte bruker lang tid på å modifisere. Ut fra dette utsagnet velger jeg å tolke det slik at det gjøres en refleksjon rundt praksisen man får høre om, og hvordan den spiller inn på lærernes eksisterende undervisningspraksis. I tillegg til å bruke ordet fungerer, sier også lærerne at det handler om å få et eierforhold, «*det må gjøres til mitt*». Med andre ord kan ideen prøves ut i form av reproduksjon første gangen. Etter første utprøving starter modifisering av praksisen ved at man justerer og prøver ut, justerer og prøver ut. Praksisen tilpasses slik at den går inn som en del av læreren sin undervisningspraksis.

Begrepet «eierforhold» blir på engelsk «ownership». Anderson, Herr og Nihlen (1994) bruker «ownership» som en betegnelse på læreres behov for egen overbevisning av endring i praksis. Tvang eller krav nytter ikke å bruke for å få lærere til å endre praksis, sier Anderson et al. (1994). Overbevisningen består av en blanding av personlig oppdagelse og personlig godfølelse eller tro på ideen. Oppdagelsen skjer gjennom dialog og refleksjon basert på forsøk og andres påstander om ideen.

Jeg velger derfor å tolke det slik at omforming av en praksis er med på å omforme kunnskapen læreren har. Begrepet eierforhold eller utsagnet «*jeg må gjøre det til mitt*» uttrykker at noe skjer med deg som lærer, og praksisen som du har tatt til deg. Det som skjer kan tolkes som om at læreren gjør erfaringer som læreren reflekterer rundt, gjerne i dialog med andre. Refleksjonene påvirker lærerens forestillinger om sin undervisningspraksis som gir ny kunnskap, og på den måten fører til en endring av praksis.

Lærerne som var med i studien er alle enige i at det handler om å vise et skjønn overfor ideer som hentes inn. Dette kan tolkes som at lærerne er bevisste sin autonomi, men at det ikke betyr full metodefrihet. Jeg nevnte tidligere at lærerne har behov for å se at nye ting fungerer, med andre ord, de må se at undervisningspraksisen gir økt læringsutbytte hos elevene. Dette kan dreie seg om økt motivasjon, ny kunnskap, eller at læreren selv opplever inspirasjon gjennom å prøve ut noe nytt.

Modifiseringsrunden kan foregå over lang tid, slik utsagnet over viser. Dette kan være en årsak til at lærere ikke nødvendigvis oppdager sin egen forandring av praksis. Røvik (2009) sier at det ofte er vanskelig å plassere opphavet av en ide når den har gjennomgått en omforming. Ut fra dette tolker jeg det slik at ideer som blir en del av læreres erfaringsbakgrunn, kan oppleves som personlig taus kunnskap. Det kan derfor være vanskelig for lærere å si om ideen opprinnelig har teoretisk eller praktisk utgangspunkt. Med andre ord kan dette være en årsak til at lærere sier de baserer sin kunnskap på praksis og i mindre grad på teoretisk kunnskap (Hargreaves, 2003). Nettopp fordi en er usikker på hvor selve ideen kommer fra.

Den radikale lærer gjennomfører en omvandling av praksisen, sier Røvik (2009). Her endres både form og innholdet i den praksisen man får kunnskap om. Dette får også påvirkning på undervisningspraksisen til læreren som tar den inn. Slik utvikles en lokal variant av den opprinnelige praksisen. En slik omvandling av en praksis kan også få betydning for lærerens kunnskap. Transformering av en praksis vil også bety at læreren gjennomgår en større forandring i sin egen praksis. Med andre ord vil læreren lære av omvandlingen. Omvandlingen får derfor betydning for kunnskapen til læreren som gjenspeiles i den praksisen læreren viser.

I analysen finner jeg ingen eksempler på lærere som har gjennomført radikale endringer av praksiser, eller sier at de har gjort store endringer i sin egen praksis, gjennom det de har prøvd ut. Dette fordi; i samtalen vi har gjennomført, har erfaringsdelingen basert seg på undervisningspraksis, som tar utgangspunkt i teoretisk forankrede metoder for lesing og skriving. Med andre ord har lærerne allerede tatt til seg praksiser, og her er det snakk om utprøving av metoder som lærerne kjente til.

Jeg ønsker allikevel å trekke frem et utsagn fra en av lærerne i samtalen rundt hvordan andres praksis påvirker vår praksis, som et eksempel med likhetstrekk til den radikale modusen. For noen år tilbake bestemte vi oss på 1.-4.trinn å innføre stasjonsundervisning som arbeidsmetode. Læreren refererte til dette når læreren snakket om en større endring i sin egen praksis, og hva som måtte til for at læreren skulle få gjennomført denne endringen.

Jeg tenker ennå på da jeg hadde første trinn og fikk gå inn å se på læreren og stasjonsundervisninga som ble gjennomført og like etterpå startet jeg opp med det. Jeg hadde lenge gått og tenkt på det og hørt alle snakke om det. At jeg fikk gå og se det, det var det som skulle til, at jeg fikk se det i praksis. Jeg synes det var kjempe flott. Å få gå inn å se noen andre som gjør det med elevene. Da kom jeg i gang.

Som vi ser av utsagnet, handler det ikke om en omvandling av en praksis, men for læreren har selve undervisningsmetoden ganske stor innvirkning på lærerens praksis. Det kan virke som om at læreren har en opplevelse, av at det krever ganske mye for å få det til. Et begrep som kan brukes er usikkerhet i forhold til hvordan stasjonsundervisning gjennomføres. Denne usikkerheten medførte at læreren hadde brukt lang tid på å tenke over hvordan læreren skulle få til å starte opp med stasjonsundervisning. Dette var en ny arbeidsmetode for læreren, som satte krav til større endring av praksis.

Det interessante i denne uttalelsen, er læreren sin uttalelse om, betydningen av å få observere hva en annen lærer gjør. Her kan vi dra sammenligninger til lærerutdanningenes betydning for lærerstudenter, kollegabasert veiledning overfor nyutdannede lærere eller som en metode i ledelse av mindre kompetente lærere. Omvandlinger betyr for mange, store endringer og dermed bruk av mye energi, fordi det krever mye av deg som lærer å gjøre store forandringer på praksis. Derfor føler nok mange lærere et behov for å få observere, eller bli observert når en tenker på å gjøre større endringer i praksis.

Lund og Furu (Røvik, 2014) viser også til at de ikke finner eksempler på omfattende omvandlinger av praksiser. I hverdagen handler det, for lærere og gjøre små raffinerte endringer av allerede eksisterende praksis. Dette kan ha sammenheng med at lærere baserer seg på andres praksis i sin kunnskapsbygging (Hargreaves 2003).

Jeg har tidligere vist til at lærerne bruker tid på forandringer av ideer og praksis, gjennom modifisering. En kan tolke dette slik at lærere utvikler sin kunnskap og autonomi, gjennom små endringer, som over tid gir dem ny erfaringslæring. Skolen som organisasjon betegnes ofte som en ganske konservativ institusjon. Radikale endringer eller store omvandlinger har derfor sjeldent forekommet i skolens innhold eller strukturelle forhold, sier Lund og Furu (Røvik, 2014). For å få til større forandringer av praksis i skolen, ofte betegnet som reformer, kreves myndighet. Denne myndigheten er det rektor som har i form av at rektor er den med legalitet gjennom regelverket, til å gjennomføre slike omveltninger. Rektor må i neste omgang ha legitimitet i personalet sitt, altså en aksept for å få gjennomført større forandringer. Sånn sett vil store forandringer ta lang tid i skolen, og blir i så måte vanskelig å definere som radikale utfra slik begrepet ofte forstås.

Lærernes læring

I våre samtaler og gjennom refleksjonsnotat har vi forsøkt å ta et metakognitivt blikk på erfaringsdelingen og samtalene rundt disse. Metakognisjon (Postholm 2014) er en viktig faktor når man jobber med læreres læring. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i de fem kjennetegnene som bør være fremtredende i læreres læring (s16), dersom forbedring av praksis skal skje. I analysen har jeg sett på hva lærerne sier om sin læring gjennom bruk av pedagogisk forum. Dette har jeg forsøkt å klassifisere i forhold til de fem kjennetegnene.

Innholdsfokus blir sett i sammenheng med fokus på fagkunnskap og elevers læring. Dette har jeg tolket som at lærerne diskuterer faget, og hvordan de legger til rette for elevers læring i faget. Lærerne sier at erfaringsdeling i pedagogisk forum, hjelper dem med å utvikle seg og holde seg oppdatert. Aksjoner i klasserommet får lærerne til å følge med i fagenes utvikling.

Aktiv læring blir sett i forhold til observasjon av kollega eller å observere selv, og i ettertid reflektere over dette. Lærerne sier at de ønsker at vi får til mer observasjon i hverandres klasserom. Dette trekker de frem som en metode for å få til læring. Jeg tolker det også slik at aktiv læring skjer i pedagogisk forum, og får frem refleksjoner rundt de erfaringene lærerne har gjort. Lærerne må også reflektere i forkant over sine erfaringer rundt de aksjonene som de gjør i klasserommet. Gjennom å ha en strukturert dialog rundt dette, blir alle aktive deltakere.

Sammenheng mellom forkunnskaper og overbevisning. I og med at flere av aksjonene lærerne prøvde ut, omhandlet læringsstrategier, hadde alle en del forkunnskaper om dette. Allikevel trekker lærerne frem viktigheten av å tørre å prøve ut nye ting, være nysgjerrig og søkende for å lære nye ting.

Varighet handler om at fokuset på læreres læring i et utviklingsarbeid må ha en viss varighet. Postholm (2014) trekker frem at varigheten bør være på minimum et år, og at effekten på elevenes læringsutbytte, kan man først kunne se etter tre til fem år. Dette forskningsarbeidet har vart i nesten ett år. Erfaringen vi har gjort av det, som jeg vil komme tilbake til, gjør at vi blir å fortsette.

Samarbeid mellom lærere slik at de kan lære sammen. Et av målene med pedagogisk forum har vært å sette fokus på samarbeidet mellom lærere. Selv sier lærerne at erfaringsdeling, læring fra kollegaer gjennom den gode samtalen der man snakker om praksis, har mye å si for deres egen læring. Lærerne sier også at de ser det som veldig kunnskapsgivende å få innsyn i hva de andre trinnene gjør, få ideer og tips.

På et av refleksjonsnotatene skrev en lærer at læreren ikke hadde et bevisst forhold til begrepet læreres læring. Læreren begrunnet dette med at i det daglige var det ikke mulighet for å ha fokus på sin egen læring. Dette kan gjelde flere lærere, ut fra at det på vår skole i liten grad har vært en kultur å sette fokus på læreres læring.

6. Drøfting av funn

I dette kapittelet vil jeg drøfte funnene mine og svare på de tre forskningsspørsmålene i lys av de funnene jeg har presentert over. Jeg velger å dele forskningsspørsmålene inn etter samme hovedkategorier som studien bygger på. Dette er bruk av pedagogisk forum, samtalene i pedagogisk forum og profesjonell utvikling. Gjennom å diskutere funnene mine opp mot de tre forskningsspørsmålene er målet mitt å besvare problemstillingen.

Hvordan kan pedagogisk forum, styrke læreres læring og profesjonelle utvikling?

Avslutningsvis vil jeg si noe om mine erfaringer med å bruke aksjonsforskning som metode.

Bruk av pedagogisk forum

Det første forskningsspørsmålet kommer inn under denne kategorien. Hvordan kan strukturerte samtaler styrke læreres læring?

Lærerne som har vært med på dette forskningsarbeidet er ganske entydige når jeg spør dem om hvordan de opplever formen på pedagogisk forum. Funnene viser at struktur på samtalen slik Roald (2012) sier, har betydning for hvordan møte blir. Det må i forkant være klargjort et tema eller en problemstilling, spørsmålene underveis må i første rekke være undersøkende og samtalen må legge opp til en reflekterende diskurs. Jeg har også erfart at Andersen (1987) sin struktur fra reflekterende team hjelper til med å øke refleksjonsnivået på samtalen. Det skal sies at det har vært vanskelig å følge modellen for reflekterende team slik den fremstilles. En grunn til dette er at teamet ikke er vant med å snakke om handlinger til personer som er til stede, som om de ikke var der, slik modellen legger opp til. En annen årsak kan være at samtalen skaper et engasjement og nysgjerrighet, som gjør at alle ønsker å delta.

Ved å ha fokus på strukturen viser studien min at det også øker lærernes refleksjonskompetanse. Tidligere på teammøter brukte vi mye til å diskutere praktiske oppgaver, uten i større grad å sette fokus på refleksjon. I dag har vi samtaler hvor refleksjon rundt det vi gjør, har større fokus. Jeg ser også at lærerne i større grad enn tidligere, deler sine refleksjoner med kollegaene på andre uformelle arenaer i skolen.

For min egen del har det noen ganger vært vanskelig å ha rollen som moderator (Kvale & Brinkmann, 2014). Det å sitte og lytte, og i størst mulig grad være en passiv deltaker er vanskelig når diskursen rundt praksis er interessant og spennende. Rollen som ordstyrer er meget viktig å huske på. Det behøver ikke nødvendigvis være avdelingsleder, eller teamleder som har denne rollen. Jeg har tenkt på det i ettertid at denne rollen kan godt gå på omgang. På den måten trenes flere i rollen, samtidig som avdelingsleder eller teamleder, får mulighet til å delta i større grad.

Andre undersøkelser (Kompetanseberetningen 2005; Helstad 2013; Kvam 2014) viser også at lærere ønsker å bruke tid på å samtale om undervisning. Helst ønsker lærere at samtalene skal foregå på trinnet, altså mellom de lærerne som jobber tettest sammen. Dette har lærere

mulighet til gjennom sin arbeidsplan. Hvis all arbeidsplanfestet tid brukes til samtaler på trinn, tror jeg at en fort kan få avskilte grupperinger i et personale. I tillegg vil det være vanskelig å få til spredning av gode ideer og undervisningspraksis. Junge (2015) viser til at samtaler på trinn fort kan bli lite kunnskapsbyggende, fordi en på trinn kan bli sittende å samtale om praktiske oppgaver. Altså oppgaver som handler om å lage ukeplaner eller arbeidsplaner, hvem som skal ta ansvaret for å kopiere og hvor turer skal gå eller lignende. Med andre ord blir det i slike formelle møter, i mindre grad satt av tid til refleksjon rundt undervisningen.

Ved å bruke pedagogisk forum eller lærende møte på en større gruppe av kollegiet, gir det mulighet for større spredning av ideer og undervisningspraksis. Strukturen i møtene er med på å skape større fortrolighet og tillit mellom de som deltar. Det at alle må si noe, gjør at ingen har mulighet til å trekke seg ut av samtalen. Selv om noen kanskje opplever det som litt ubehagelig å gi uttrykk for sine tanker og meninger, tror jeg at det først og fremst handler om usikkerhet i forhold til hvordan andre ser på meg, ut fra det jeg sier. Derfor mener jeg at ved å innføre en fast struktur, vil deltakerne få like mye taletid i begynnelsen, alle blir nødt til å si noe og alle må lytte. Gode egenskaper som selv profesjonelle voksne kan øve på. En fast struktur på en arena kan etter hvert som den blir innarbeidet, overføres til en mindre arena som trinnmøte.

Når det gjelder tidsplassering av pedagogisk forum, ville det optimalt sett vært ideelt om det lå tidligere på dagen. At møtene ligger på slutten av en lang arbeidsdag er ikke hensiktsmessig. Kognitive prosesser som refleksjon, krever at en føler selv, at man er opplagt. Jeg har stor forståelse for at lærerne opplever det som tungt å gå fra et handlingsmodus, som du har vært i en lang arbeidsdag, til et møte som setter krav til et refleksivt modus. Samtidig er dette en del av læreres profesjonelle hverdag.

Det er vanskelig å endre på møtetidspunktene i en skole, men forsøk på dette er blitt gjort. Høsten 2015 endret vi undervisningsplanen slik at onsdager er frigitt til kompetanseheving for lærere fra kl.12.30. Selv om pedagogisk forum kommer på slutten av disse onsdagene, har ikke lærerne vært i undervisning like lenge og opplever at de er mer opplagte til møtene nå, enn tidligere. På den annen side har det medført at vi har pedagogisk forum en gang i måneden, altså hver fjerde uke. Før omlegging hadde vi hver uke. Lærerne har også gitt tilbakemelding på at de ønsker å ha slike møter litt oftere.

Konklusjon

Jeg ser at pedagogisk forum er en mer kunnskapsbyggende møteform enn andre møtearenaer i skolen. På arenaer hvor vi er samlet i større kollegialt fellesskap, er det vanskelig å få til lignende diskurser. Derfor bør vi etterstrebe og bruke erfaringer fra dette studiet, når vi samhandler på større arenaer. Ikke minst kan dette ha betydning for å skape relasjoner mellom ulike trinn i skolen. Gode relasjoner mellom ulike trinn, kan være med på å bygge en felles kollegial forståelse rundt at alle lærerne har betydning for elevenes læringsutbytte, slik Robinson (2015) sier.

Samtalene i pedagogisk forum

Det andre forskningsspørsmålet, hva kjennetegner samtaler som utvikler læreres læring? Faller inn under denne kategorien. Lærere samtaler med hverandre på uformelle og formelle arenaer. Jeg har studert en formell arena, der utgangspunktet for samtalene har vært

erfaringsdeling fra praksis. Funnene mine viser at våre samtaler er av akkumulerende og av utforskende art. Jeg går ikke nærmere inn på disputerende samtaler, da funnene mine ikke inneholdt kjennetegn på denne typen samtaler.

Akkumulerende samtaler.

Helstad (2015) sier at denne typen samtaler kjennetegnes ved at de bygger positivt, men ukritisk på hverandres ytringer, har repetisjoner eller bekreftelser på hverandres ytringer og innehar parallelle fortellinger. Denne typen samtaler gir svak grad av læring sier Helstad (2015).

At læringen i slike samtaler er av en svakere grad kan ha sammenheng med at innholdet i mindre grad blir utfordret av reflekterende spørsmål. Det stilles i mindre grad kritiske spørsmål til praksisen. En årsak til dette i mine funn, kan være at ingen var i et refleksivt modus under de samtalene som hadde disse kjennetegnene. Med andre ord kan årsaksforhold ligge i situasjonen der og da. Tidspunktet for samtalen, altså på slutten av dagen kan også være en årsak.

Ser vi på Wells (1999) sin modell for kunnskapsbygging, s.18, vil jeg si at denne formen for samtaler til en viss grad kan ha en kunnskapsbyggende effekt. Dette gjennom at erfaring gjøres eksplisitt og informasjon fra andre tilføres i form av bekreftelse gjennom parallelle fortellinger og lignende. Dette vil igjen være med på å trygge, forsikre eller bekrefte handling hos den som legger frem ytringen, og bygger kunnskap man tar med seg til neste gang. Gjennom en diskurs vil andres meninger føre til ny forståelse. Samtidig vil man kunne si at den samme diskursen som Wells (1999) sier må være til stede, ikke skapes ut fra kjennetegnene på denne type samtaler. Dette kan være årsak til at samtalene gir en svakere grad av læring.

Innholdet eller temaet i samtalene kan også være av betydning. De samtalene som tar for seg praksis som har mange likhetstrekk, og som er den del av vår kultur, bærer i større grad preg av parallelle fortellinger. Praksisen er en del av den lærerjobben som foregår utenfor klasserommet, og som bare må gjøres. Derfor kan det være at innholdet i mindre grad skaper engasjement. Blant annet fordi praksisen oppleves som veldig lik, men med individuelle forskjeller. Jeg tror at hvis en lærer hadde lagt frem en praksis rundt gjennomføring av utviklingssamtaler, som skilte seg veldig ut fra de andres, så ville dette skapt et større engasjement.

Utforskende samtaler.

Funnene mine viser at når lærere får ta del i andres praksis fra klasserommet gjennom erfaringsdeling, oppstår en helt annen type samtale, enn det som viste seg under akkumulerende samtaler. Disse samtalene er mer utforskende og kjennetegnes av å være konstruktive og kritisk undersøkende. Synspunkter blir utfordret og alternative hypoteser blir fremsatt, kunnskap og resonnement kommer åpent til syne, med forhandlinger om forståelse slik Helstad (2015) sier.

Erfaringsdeling av praksiser fra klasserommet, skaper større engasjement og nysgjerrighet hos lærerne. Det stilles flere spørsmål, lærerne er mer undersøkende, gjerne ned på detaljnivå som antall elever, tid, faglig nivå på elever og lignende. Tidspunktet for samtalene er det samme, men lærernes engasjement og vilje til refleksjon varierer ut fra de ulike temaene i samtalene. I så måte kan tema eller innholdet for en samtale ha betydning for hvordan samtalen blir.

I stort sett alle samtalerne hvor utgangspunktet var erfaringsdeling fra aksjoner i klasserommet. Deler lærerne de positive erfaringene som de har fra praksis, når vi samtaler i pedagogisk forum. Dette kan ha sammenheng med de oppleggene som lærerne prøvde ut i sine klasserom rundt lesing og skriving. Mange av disse var læringsstrategier som har en teoretisk bakgrunn, og viser seg å virke positivt inn på elevenes læringsutbytte. Det er vanskeligere å få lærerne til å legge frem noe de har prøvd ut i klasserommet, som de følte ikke fungerte. Årsaker til dette kan være flere. En ting som kom frem i våre samtaler var at lærerne ønsker å dele sine positive erfaringer med kollegaene, slik at kollegaene kan bli interessert og får lyst til å prøve ut selv.

Samtidig har vi erfart som i det eksempelet som er gjengitt på s.45, hvordan utforskende samtaler, som bærer preg av kollegaveiledning (Handal, Lycke & Lauvås, 2004) kan være med på å gi lærere lyst til å prøve ut praksisen på nytt, men da med endringer som kollegaer har kommet med.

Helstad (2015) sier at utforskende samtaler har sterk grad av læringsutbytte. Dette har vi også erfart gjennom pedagogisk forum. Wells (1999) sin modell for kunnskapsbygging trekker frem viktigheten av diskursen som oppstår i samhandling med andre, som må være der for at kunnskapsbygging skal skje. Utforskende samtaler er gjennom sine kjennetegn den typen samtaler som diskursen bør preges av.

Erfaringsdeling av ulike praksiser gir den enkelte lærer mulighet til å reflektere over sin egen praksis. Gjennom at andre stiller konstruktive og kritiske spørsmål til hvordan undervisningsopplegg er gjennomført, utfordres den enkelte lærer til å reflektere over det som er gjort. Samtidig kan andres erfaringer være med på å styrke praksisen eller tillegge praksisen nye dimensjoner. Det er ikke nødvendigvis slik at refleksjonen der og da, fører til endring av praksis. Men innspill som lærerne får kan over tid føre til endring av praksis.

Ved at samtalerne har fokus på erfaringsdeling av praksis, mener jeg som skoleleder at muligheten er større for å bygge opp en større forståelse rundt en felles praksis som fører til økt læringsutbytte hos elevene. Lærere trekker også frem betydningen av de uformelle samtalerne som oppstår på arbeidsrommet, på personalrommet og under pausen i gangen mellom to timer. Disse samtalerne er av kort varighet, men gir ofte tips til den enkelte lærer slik at utfordringer kan løses der og da.

Konklusjon

Gjennom samtalerne i pedagogisk forum, hvor erfaringsdeling fra undervisning er utgangspunktet, utforskes nye idèer og perspektiver. Man reflekterer individuelt og kollektivt rundt forståelse av praksis. Den gjensidige utvekslingen av idèer, betraktninger og oppfatninger som det er rom for i samtalerne, representerer det første og viktigste steget i en prosess for erfaringslæring (Scherp, 2003), nemlig å dele taus kunnskap (Nonaka & Takeuchi, 1995). Når diskursen og det medierende utgangspunktet er basert på erfaringslæring (Scherp, 2003) vil kunnskap bygges kollegialt gjennom at informasjon deles i samtalerne. Samtidig skjer det noe med den tause kunnskapen, når den blir gjort eksplisitt. Ved at de andre får høre om erfaringen, kan de få en ide til å prøve den ut i sin praksis.

Pedagogiske samtaler som gjennomføres i et team bør være av slik art at de utforsker undervisningspraksisen hos lærerne. Min forskning viser tegn på at lærere opplever det som interessant og spennende å få ta del i andre kollegaers praksis, gjennom lærende samtaler.

Derimot gir samtaler som har utgangspunkt i felles praksis på områder som ligger utenfor selve undervisningen et mindre læringsutbytte. Med andre ord er det mindre sjansen for at lærer endrer sin praksis på disse områdene, med mindre rådende praksis skiller seg sterkt fra det som oppfattes som kollegial praksis.

Profesjonell utvikling

Det siste forskningsspørsmålet, hvordan omtaler lærere sin læring av nye praksiser? Kommer inn under denne kategorien

Studiet mitt viser at lærerne i noen sammenhenger bruker kopiering (Røvik 2009) av praksis når de oversetter en annens praksis til sin egen kontekst. Det kan se ut som at kopiering, det Røvik (2009) kaller for reproduserende modus, i mindre grad påvirker deres læring. Dette ut fra at kopiering av en praksis ikke medfører noen større refleksjon for lærer, rundt hvordan praksisen skal inngå i allerede eksisterende praksis. Praksisen tilføres allerede eksisterende praksis og øker lærerens handlingskompetanse. I så måte kan reproduksjon av en praksis sees på som en tilføring av et nytt verktøy, som har likehetstrekk med eksisterende verktøy. Det kan se ut som at slik reproduksjon til en viss grad omhandler praksis som allerede er en del av lærerens praksis, bare med en annen måte å gjøre det på.

Samtidig viser forskningen min at lærere i større grad bruker modifiering (Røvik 2009) av praksis. I modifierende modus sier Røvik (2009) at lærerne velger å ta bort eller legge til innhold i den praksisen de får kunnskap om. Studiet mitt viser at modifieringen kan oppstå der og da i klasserommet ved at man velger å ta bort elementer for å tilpasse det til elevenes nivå. I hvilken grad lærerne lærer noe av dette er vanskelig å si. Dette tyder på at lærerne bruker av sin tause kunnskap (Polanyi, 1967) om elevens faglige nivå på ulike aldersnivå, og utfra dette gjør modifieringer.

Når lærerne bruker lengre tid på å modifisere en praksis, vil denne modifieringsfasen påvirke lærerens eksisterende praksis i større grad. Studien min viser at lærere kan reflektere over en praksis over lang tid, ofte i uformelle settinger. Refleksjonene tar de så med seg tilbake på jobb og prøver ut i praksisen. Det kan også være slik at lærer tar med seg refleksjonene og deler dem med sine trinnkollegaer, får deres innspill, før praksis prøves ut. Ut fra dette kan vi si at det foregår en læringsprosess hos læreren og kollegaene med bakgrunn i Wells (1999) sin modell for kunnskapsbygging.

Autonomi er en viktig del av læreres profesjonalitet (Mausethagen et. al. 2011). Autonomi fremheves også av Nonaka og Takeuchi (1995) som et viktig element i kunnskapsutviklingen i en organisasjon. Forskningen min viser at lærerne er kritiske ved en reproduserende og modifierende modus. Med kritisk mener jeg at lærerne kopierer når de ser dette som hensiktsmessig, eller bruker lang tid på modifiering av en praksis. Derfor vil jeg si at lærerne gjennom dette viser sin autonomi i den profesjonelle utviklingen av sin praksis.

Ser jeg videre på de fem kjennetegnene som bør være fremtredende for læreres læring (Postholm 2014:28) har bruken av pedagogisk forum hatt betydning både for innholdsfokus, aktiv læring og samarbeid. Studien min viser at lærerne trekker frem viktigheten av erfaringsdeling av praksis. At innholdet i pedagogisk forum omhandler praksiser som griper inn i hvordan elevene lærer, viser seg å være av betydning. Dette har jeg også drøftet tidligere i forhold til kjennetegn på samtaler. På den måten får lærerne ta del i andres praksis, de får kjennskap til hvordan andre jobber, de får tips og ideer som de tar med seg tilbake til egen praksis. Som skoleleder må jeg jobbe mer aktivt for at lærerne skal få til observasjon av

hverandre. Å få observere hverandre kommer også frem som et klart ønske fra lærerne. Gjennom pedagogisk forum har vi fått etablert et samarbeid, som gir gode muligheter for det.

Konklusjon

Det mange av lærerne er opptatt av er at erfaringsdelingen styrker gruppa sin kjennskap til hva den enkelte gjør. Gjennom kjennskap til hva de andre gjør, trygges den enkelte i sin utøvende rolle. I tillegg påpeker lærerne at erfaringsdeling styrker fellesskapet, og at en fremstår som en helhetlig skole, noe som får påvirkning på deres profesjonalitet. Det virker som at profesjonalitetsbegrepet er noe lærerne bruker når de betegner seg selv som utøvende gruppe.

En interessant oppdagelse jeg selv gjorde underveis i forskningsprosjektet, var at atmosfæren på arbeidsrommet endret seg. Det er vanskelig å si hva dette konkret var for noe. Jeg kunne bare fornemme en positiv kultur, eller glød som påvirket alle. Når jeg nevnte dette for lærerne var det flere som sa at de kjente på det samme. Det er vanskelig å kunne begrepsfeste hva dette var, noe som kan ha sammenheng med at en er i det, eller er en del av det. Til sammenligning har deltakende gjester på dialogsamlinger i forbindelse med utviklingsarbeidet i kommunen, påpekt lignende positiv atmosfære blant oss som har vært til stede på disse samlingene. Når du er gjest i andres virkelighet er det lettere å fornemme atmosfæren i deres virkelighet.

Oppsummering

Mitt forskningsarbeid viser at struktur på samtale i teammøter, hvor erfaringsdeling av praksis er tema, spiller en viktig rolle for å styrke læreres læring. Selv om vi har vært ganske mange på våre teammøter, mener jeg at en form og struktur er viktig uavhengig av størrelsen på teamet. Det tar tid å jobbe inn en struktur hvis dette er uvant for deltakerne, men utbytte i samtale blir mye bedre. Strukturen bidrar til å styrke deltakernes relasjonskompetanse. Strukturen er samtidig med på å gjøre det lettere å få til samtaler som er utforskende gjennom å være konstruktive og kritisk undersøkende. Denne typen samtaler er også med på å styrke deltakernes refleksjonskompetanse.

Ved å delta i samtaler rundt praksis, få være med å reflektere rundt andres erfaringer, og samtidig trekke inn egne erfaringer, modifiseres egen praksis. Gjennom refleksjon rundt egen og andres praksis, utvikler lærere sin egen praksis. Samtidig styrkes det kollegiale fellesskapet. Usikkerhet rundt egen profesjonalitet, ofte uttrykt som: - «Gjør jeg riktig i min praksis?» Blir mindre gjennom erfaringsdeling og refleksjon rundt praksis i et fellesskap. I tillegg åpnes andre muligheter for å undersøke andres praksis, fordi avstanden mellom den enkelte lærers praksis blir mindre når de deles.

I så måte vil jeg si at et pedagogisk forum er med på å styrke læreres læring og profesjonelle utvikling.

Erfaringene med aksjonsforskning.

Aksjonsforskning og kollegial læring

Jeg har valgt å forske innenfor aksjonsforskningsfeltet. Dette er på bakgrunn av et ontologisk og epistemologisk perspektiv. Det handler om et kunnskapssyn der kunnskap er noe som skapes i samhandling med andre. Det handler også om et grunnsyn der forskning ikke bare skal være forklarende, men også gi forandringsmuligheter.

Kollegial læring kan sees på, som en betegnelse for noe som tar del i den profesjonelle utviklingen hos læreren. Der kollegaer gjennom et strukturert samarbeid, tilegner seg kunnskap fra praksis. I min studie, fremkommer dette som en positiv effekt på den enkelte lærers læring. På den måten har jeg erfart at aksjonsforskning i en lokal kontekst, bidrar til en kollektiv prosess som styrker den profesjonelle utviklingen, slik Noffke (1997) mener.

Et aksjonsforskningsarbeid på et team kan styrke teamets kollegiale læring, men det blir ikke automatisk organisatorisk læring. For å få dette til, kreves at det settes av tid. Erfaringene fra min forskning må deles i hele organisasjonen. Jeg oppdaget blant annet at mitt team skapte en atmosfære som det andre teamet ikke hadde. Dermed kan man risikere å skape ulike læringskulturer, (Wadel 2013) noe organisasjonen ikke er tjent med.

Aksjonsforskning og personlig utvikling

Å forske i sitt eget felt gir en unik mulighet til å undersøke egen praksis, prøve å forstå, og forbedre eget felt. Noffke (1997) sier at aksjonsforskning har en personlig dimensjon, nettopp fordi det gir mulighet til en selvrefleksjon. Refleksjon rundt egne erfaringer kan gi anledning til å forandre handlinger, og det å endre handlingsmønster kan i seg selv gi anledning til refleksjon.

I min rolle som leder ligger en del makt. Denne makten gir meg blant annet mulighet til å organisere teamet, skape arena og å få tilgang til feltet. På samme tid har jeg et ansvar som skoleleder for å få personalet med i skoleutvikling. Derfor har det også til tider vært vanskelig å se med objektive forskerøyne på en subjektiv side av aksjonsforskning. Som aksjonsforsker, og samtidig leder, står man derfor i et stadig etisk dilemma som det er viktig å bli klar over og reflektere rundt.

Jeg har lært meg at i min rolle som skoleleder kreves fokus på å få til gode refleksjoner mellom lærerne i våre samtaler. Jeg må i enda større grad veilede lærerne til å observere hverandre i praksis. Slik at de kan ta med seg observasjonene tilbake til våre samtaler. I rollen som skoleleder kreves det også at jeg prioriterer det pedagogiske arbeidet fremfor driftsmessige oppgaver. I fremtiden må jeg se på strukturer som muliggjør et større fokus på det pedagogiske arbeidet.

Løkensgaard Hoel (2000) sier at drivkraften i lærerforskning er ønske om å forstå situasjonen, og samtidig se hvordan den kan forandres. Et av mine mål har vært å trekke læring ut av aksjonsforskningen. Den skal være et hjelpemiddel for meg i min pedagogiske ledelse. Kunnskapen jeg har tilegnet meg, skal være et middel for å kunne forandre teammøtene håndtere omgivelsene, og et redskap til å forme omgivelsene jeg jobber i.

Aksjonsforskning som pleie av praksis

Reason & Bradbury (2006) sier at hovedhensikten med aksjonsforskning er å produsere praktisk kunnskap som er nyttig for lærere i hverdagen. Samtidig har jeg erfart at lærere og skolen som organisasjon, bruker lang tid på en forandingsprosess. Med andre ord tar det lang tid før en kan se forandringer i praksis, på bakgrunn av den praktiske kunnskapen som lærere får kunnskap om. Ikke fordi lærere ikke ønsker å forandre, men fordi lærere bruker tid på å modifisere praksisen sin. Tidsforløpet på et aksjonsforskningsarbeid bør derfor være lengre enn ett år. Dette ser jeg også i sammenheng med fasene Blossing (2008) sier en skole gjennomgår i et utviklingsarbeid. Det er allikevel nyttig for en skole å kombinere aksjonsforskning med det arbeidet som gjøres i forbindelse med utviklingsarbeid. Nettopp fordi at forskningen kan bidra til å synliggjøre den kunnskapen som utviklingsarbeidet produserer.

Rönnerman, Furu og Salo (2008) sier at aksjonsforskning innenfor utdanning i de nordiske landene, har et potensiale for å pleie praksis i klasserommet. Jeg har erfart gjennom pedagogisk forum, at nettopp det skjer. Et av suksesskriteriene som Rönnerman et. al. (2008) legger til grunn for evaluering av dette potensialet er «empowerment». I begrepet empowerment legger jeg mer enn myndiggjøring av lærere. Det handler om å styrke den autonome lærer, hjelpe lærere til å tro på seg selv og sin praksis. Gjennom erfaringsdeling med kollegaer utvides praksisfeltet ved å se de mulighetene som ligger i eksisterende praksis og aksjoner som gjøres.

Det skjer mye spennende på min skole i dag. Nye praksiser prøves ut, gamle praksiser får børstet støvet av seg og kles i ny bekledning. Lærerne er nysgjerrige på hverandres praksis og ivrige i å dele av sin praksis. Gjennom aksjonsforskning rettes blikket mot praksisen, og den fantastiske jobben lærere gjør i hverdagen, sammen med elevene. Noe som har blitt enda mer synlig for meg gjennom mitt forskningsarbeid.

Veien videre

Mitt forskningsarbeid har belyst en liten del av læreres hverdag. En del som mange lærere opplever står i veien for det de aller helst vil gjøre, nemlig å jobbe i klasserommet. Samtidig har jeg prøvd å synliggjøre hvor viktig det er at lærere av og til bruker tid på å reflektere sammen, over det som gjøres i klasserommet. For min del handler veien videre om å bruke mine resultater fra forskningen min, når jeg skal planlegge bruk av felles møtetid. Det være seg teammøter eller fellesmøter, slik at denne tiden i størst mulig grad kan gi lærerne gode og lærerike opplevelser.

Det vil også være interessant å jobbe videre med formen på pedagogisk forum slik at den i størst mulig grad inneholder utforskende samtaler, også på andre områder enn klasseromspraksis. Dette fordi det vil ha betydning for organisasjonen.

Til nå har min skoles utviklingsarbeid vært initiert gjennom felles kommunal satsing på bakgrunn av nasjonale satsinger. Dette har blant annet sammenheng med at de nasjonale satsingene tilfører økonomiske ressurser, som muliggjør dialogsamlinger og nettverksbygging lokalt i kommunen. Samtidig sier blant annet Blossing (2008) og Timperley (2008) at en skoles utviklingsarbeid bør ta utgangspunkt i det skolen ser som viktig for økt læringsutbytte hos elevene. Jeg tror at på min skole vil vi i fremtiden se på områder for utvikling internt. Jeg tror også at aksjonsforskning vil være en del av dette arbeidet. Dette med bakgrunn i at det styrker (kunnskapen)kompetansen vi får i forbindelse med utviklingsarbeid.

7. Litteraturliste

Aagard Nielsen, K (2009). Aktionsforskningens videnskapsteori. I L. Fuglesang og P. B. Olsen (Red.), *Videnskapsteori i samfunnsvidenskapene på tvers av fagkulturer og paradigmer* (s.517-544). Roskilde Universitetsforlag

Amundsen, I. og Garmann Johnsen, H.C. (2014). *Forskning møter praksis, perspektiver på arbeidsliv og innovasjon i kunnskapssamfunnet*. Kristiansand: Portal Akademisk Forlag

Anderson, G.L., Herr, K. & Nihlen, A.S. (1994). *Studying Your Own School. An Educator's Guide to Qualitative Practitioner Research*. Thousand Oaks, California: Corwin Press

Berger, P. og Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality*. Garden City, New York: Doubleday.

Bjørndal, C.R.P. (2011). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. 2. utgave. Kristiansand: Gyldendal Akademisk.

Blichfeldt, J. F. (2003). *Lære for livet? Skolen som møteplass for mening og mestring*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.

Blossing, U., Nyen, T., Söderström, Å., Tønder, A.H. (2012). *Utvikling av skoler: Prosesser, roller og forbedringshistorie*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Blossing, Ulf. (2008). *Kompetens for samspelande skolor. Om skolorganisationer och skolförbättring*. Lund: Studentlitteratur AB.

Campbell, A. & Groundwater-Smith, S. (2007). *An Ethical Approach to Practitioner Research. Dealing with issues and dilemmas in Action Research*. London: Routledge

Carr, Wilfred & Kemmis, Stephen. (1986). *Becoming critical. Education: Knowledge and action research*. London: Falmer Press.

Dale, E.L. (2010). *Kunnskapsløftet, på vei mot felles kvalitetsansvar*. Oslo: Universitetsforlaget

Dimenäs, J. (red). (2012). *Lära till lärare: Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stocholm: Liber

Durkheim, E. (1956). *Education and Sociology*. California: Free Press

Ekholt, M., Lund, T., Roald, K. & Tislevoll, B. (red) (2010). *Skoleutvikling i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget

Elbaz, F. (1983) *Teacher Thinking: A study of practical knowledge*. New York: Nichols Publishing

Elden, M., & Levin, M. (1991). *Cogenerative Learning: Bringing Participation into Action Research*. i: Whyte, W.F. (1991). *Participatory Action Research*. London: Sage

Esaiasson, Peter. Gilljam, Mikael., Oscarsson, Henrik. og Wängnerud, Lena. (2012). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts juridik

Fangen, K.(2005). *Deltagande observation*. Malmö:Liber AB

Fejes, A & Thornberg, R (red).(2012) *Handbok i kvalitativ analys*. Stocholm: Liber

Forskrift til opplæringsloven (2006). Hentet 20-02-2016 fra:
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>

Furu, E.M.(2007). *Rak lærerrygg-aksjonslæring i skolen*, Avhandling levert for graden Doctor Rerum Politicarum, Universitetet i Tromsø, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, institutt for pedagogikk og lærerutdanning.

Furu, E.M.(2013). Lærerstudenten som aksjonslærer i klasserommet. I Brekke, M. & Tiller, T (Red.), *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen (s.45 – 61)*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gilje, N. og Grimen, H. (2011), *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger-innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget

Handal, G., Lycke, K.H. og Lauvås, P. (2004). *Kollegaveiledning i skolen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Hansson, A. (2003). *Praktisk taget. Aktionsforskning som teori och praktik – i spåren efter LOM* (Doktoravhandling, Gøteborg universitet). Gøteborgs Universitet. Hentet 2013-04-03 fra <http://hdl.handle.net/2077/15800>

Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S., Manning, S. (2001). *Learning to Change-Teaching Beyond Subjects and Standards*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hargreaves, Andy. (2003). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet*. AiT Otta: Abstract forlag.

Helstad, K. (2013). *Kunnskapsutvikling blant lærere i videregående skole* (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, 180). Oslo: Akademika. Hentet 2015-04-16 fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-37234>

Helstad, K. (2015) Foredrag under fellessamling mars for Ungdomstrinn i utvikling. Hentet 2016-02-24 fra <http://www.udir.no/globalassets/filer/ungdomstrinn-i-utvikling/helstad-udir.pdf>

Hoel, Torlaug Løkensgård. (2000). Forskning i eget klasserom: Noen praktisk-metodiske dilemma av etisk karakter. Nordisk pedagogik, vol.20, nr.3.

Holmer, Jan. & Starrin, Bengt (Red.). (1993). *Deltagarorienterad forskning*. Lund: Studentlitteratur.

- Kalleberg, R. (1994). *Konstruktiv samfunnsvitenskap. En fagteoretisk plassering av "aksjonsforskning"*. Rapport nr.24. Oslo: Universitetet i Oslo, institutt for sosiologi.
- Klette, K., og Norborg, A. (1996). *Synspunkter på og praktisering av arbeidstidsavtalen i skolen*. Oslo: Norsk Lærerlag
- Kompetanseberetningen (2005). *Lærer elevene mer på lærende skoler?*. Utdannings og forskningsdepartementet. Hentet 22.08.2015 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0018/ddd/pdfv/244921-kompetanseberetningen_05.pdf
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2.utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet. (2006). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Mausethagen, S., Granlund, L. & Raaen, F.D. (2011, august). *Lærerprofesjonalitet i endring. Bedre skole, 3*. Hentet 2016-03-26 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/Fagtidsskrift/--Bedre-Skole/Arkiv/20111/Nr-320081/>
- Mausethagen, S. Granlund, L. & Munthe, E. (2011). *Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon*. (HiO-rapport, 2011-2). Høgskolen i Oslo: Senter for profesjonsstudier.
- Madssen, J. (2007). *Vi snakker liksom bare, men gjør ikke noe med det*. Avhandling for Ph.d. graden. Det samfunnsvitenskapelige fakultetet. Institutt for pedagogikk og lærerutdanning. Universitetet i Tromsø.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007): *Dialogue and the Development of Children's' Thinking*. London: Routledge
- Nilssen, V. (2012). *Analyse I kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget
- Noffke, S.E. (1997). *Professional, Personal, and Political Dimensions of Action Research*. Review of Research in Education Vol. 22 (1997), pp. 305-343
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge – creating Company*. New York: Oxford University Press.
- Olsen, H. (2002). *Kvalitative kvaler: kvalitative metoder og danske kvalitative interviewundersøgelers kvalitet*. København: Akademisk
- Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Postholm, M.B. (2009). *Å utvikle en lærende skole – Aksjonsforskning og aksjonslæring i praksis*. Oslo: Cappelen Damm

- Postholm, M.B. (red) (2014). *Læreres læring, og ledelse av profesjonsutvikling*. Bergen: Fagbokforlaget
- Reason, P. og Bradbury, H. (2006). *Handbook of Action Research*. London: Sage Publications
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget
- Robinson, V. (2015). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Rönnerman, K Furu, E.M. & Salo, P. (2008). *Nurturing Praxis, Action Research in Partnerships Between School and University in a Nordic Light*. Nederland: Sense Publishers
- Rönnerman, K. (2012). Vad är aktionsforskning. I K. Rönnerman, (Red.), *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (2013). *Verktøy i aksjonsforskning*. Presentasjon av verktøy i aksjonsforskning 30.oktober 2013 under studiesamling i NOMIA.
- Rørvik, K.A. (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rørvik, K.A., Eilertsen, T.V. og Furu, E. (2014). *Reformideer i norsk skole*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Scherp, H-Å. (2003). *Att leda lärande samtal*. Karlstad: Universitetstrykkeriet.
- Senge, P.M. (2006). *The fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization*. New York: Doubleday Currency
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Solstad, K. J., Rønning, W., og Karlsen, E. (2003). *Tema- og prosjektarbeid og bruk av lokalt lærestoff etter L97. Sluttrapport for prosjektet «Likeverdig skole i praksis»*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Somekh, B. og Zeichner, K. (2009): *Action research for educational reform: remodelling action research theories and practices in local contexts*, Educational Action Research, 17(1), 5-21, doi:10.1080/09650790802667402
- Stortingsmelding nr. 19. (2009–2010). *Tid til læring – oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 20 (2012-2013). *På rett vei*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Stortingsmelding nr. 22. (2010–2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter - Ungdomstrinnet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 30. (2003–2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Stortingsmelding nr. 31. (2007–2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Strauss, A & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. London: SAGE Publications

Strøm, B., Borge, L.-E., og Haugsbakken, H. (2009). *Tidsbruk og organisering i grunnskolen. Sluttrapport*. Trondheim: SØF.

Szklarski, A. (2012). I Fejes, A & Thornberg, R (red).(2012) *Handbok i kvalitativ analys*. Stocholm: Liber

Telhaug, A.O.(1997). *Utdanningsreformene: oversikt og analyse*. Didakta norsk forlag

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring:Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and Development*. Sveits: International Academy of Education (IAE).

Tyrén, L. (2013). *Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill – en studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken*. Göteborg: Göteborgs universitet.

Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: Hegland Trykk A/S.

Wadel, C. (2013). *En lærende organisasjon*. Et mellommenneskelig perspektiv. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Åsberg, Rodney.(2001). *Det finns inga kvalitativea metoder – och inga kvantitative heller för den delen: Det kvalittativa-kvantitative argumentets missvisande retorik*. *Pedagogisk forskning i Sverige*,6(4),270.

Lenker:

Vurdering for læring (VFL 2010). *Grunnlagsdokument for satsingen Vurdering for læring 2010-2014*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra:

<http://www.udir.no/contentassets/42ddd51789024ccb8f0cea08dad9cb6e/grunnlagsdokument-satsingen-vfl.pdf>

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2009). *Etiske retningslinjer*. Hentet 25-02-2016 fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Naturvitenskap-og-teknologi/Beskyttelse-av-forsokspersoner/>

Informasjon om PALS-modellen (Atferdssenteret.no). Hentet 22-04-2016 fra: <http://www.atferdssenteret.no/informasjon-om-pals-modellen/>

Regjeringen.no (2015). *Strategi for ungdomstrinnet Motivasjon og mestring for bedre læring. Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving*. Hentet 22-04-2016 fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/5a844191f2124118b4f1a74f106a9c63/f-4276-b_web.pdf

Vedlegg 1 Samtykkeerklæring

Bakgrunn og formål

Tema i min masteroppgave er kollektiv læring og læreres læring ved bruk av teammøte for erfaringsdeling i et utviklingsarbeid. Formålet med studie er å undersøke hvordan pedagogisk forum virker inn på læreres læring, hvordan vi tar til oss det vi får høre fra andres praksis og hvordan vi tar dette i bruk, eller tar vi det i bruk. Kan jeg som skoleleder på noen måte bidra til strukturelle endringer som kan gi kulturelle endringer. Problemstillingen er:

Hvordan kan pedagogisk forum styrke læreres læring og profesjonelle utvikling?

Mastergradstudiet tar jeg gjennom Universitetet i Gøteborg i samarbeid med det Arktiske Universitetet i Tromsø.

Du som ansatt ved Harstad skole forespørres om å delta i dette studiet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg vil studere læreres læring og kollektiv læring og ønsker derfor å bruke teammøte som arenaer for studiet. Datainnsamling vil foregå som lydopptak på disse møtene. I tillegg ønsker jeg at du som deltar skriver refleksjonsnotat, hvor du deler dine refleksjoner fra møtene. Din deltakelse på disse arenaene vil derfor være viktige for studiet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som vil ha tilgang til lydopptak. Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 6.juni 2016. Personopplysninger og opptak vil bli ødelagt ved studiets slutt. Skulle noe av opptakene være nyttige for senere bruk vil du bli forespurt om samtykke til dette.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Are Justad på mobil: 99012761.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 Fokusspørsmål

Hvordan var samtalen?

Hva sitter du igjen med etter samtalen?

Vedlegg 3 Refleksjonsnotat

Hvordan opplever jeg gruppa?

Hvordan opplever jeg meg selv som deltaker i gruppa?

Hvordan opplever jeg innholdet i samtalene under pedagogisk forum?

Hvordan vil jeg bruke dette videre?

Hvordan kan slike møter påvirke vår praksis?

Med hilsen
Are Justad

Vedlegg 4 Refleksjonsnotat

Hva er dine tanker om begrepet «læreres læring»?